

Arquivos de leitura na aula de língua espanhola: um olhar sobre as discussões em torno da linguagem não-binária**Archivos de lectura en la clase de lengua española: una mirada sobre las discusiones en torno al lenguaje no binario**

Fabiele Stockmans de Nardi¹
Universidade Federal de Pernambuco

Maria Esperanza Izuel
Universidade Federal do Pernambuco²

Mizael Inácio do Nascimento³
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Resumo

Neste artigo, propomos, a partir da perspectiva da Análise do Discurso pecheuxiana, por um lado, aprofundar a discussão teórico-metodológica sobre as noções de arquivo (Pêcheux, 2010), arquivos de leitura e arquivos pedagógicos (Indursky, 2019), no intuito de compreender a possibilidade de construção de práticas discursivas de leitura na escola, com foco no ensino de língua espanhola na educação básica brasileira e, por outro, trabalhar na construção de um arquivo de leitura sobre as discussões acerca da linguagem não-binária em diferentes países latino-americanos, considerando os debates políticos e linguísticos que se constroem sobre essa questão. Tal trabalho se faz a partir do propósito de construir com os alunos as condições necessárias para a compreensão dos diferentes posicionamentos sobre a linguagem não-binária e os discursos que os sustentam. Com isso, pretendemos demonstrar a potencialidade do trabalho com os arquivos e a leitura na escola, visando à formação de leitores em línguas outras, especialmente na língua espanhola, destacando seu papel na abertura de caminhos para outros modos de ler e trabalhar com e sobre as línguas nos espaços escolares.

Palavras-chave: Arquivo de leitura. Arquivos pedagógicos. Língua espanhola. Linguagem não-binária

Resumen

¹ Doutora em Teorias do Texto e do Discurso (Instituto de Letras). Professora Associada I (Departamento de Letras) UFPE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7083-1999>

² Graduação em Ciências da Comunicação (Orientação em Educação) pela Universidad de Buenos Aires (2005); Especialização em Ensino de Espanhol para Estrangeiros pela Universidad del Salvador, Argentina (2016); Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutorado em Letras pela mesma instituição.. Professora Substituta no Departamento de Letras da UFPE. Integrante do Núcleo de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual (NEPLEV-UFPE), ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6663-2232>

³ Graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco, mestrado em Letras e doutorado pela mesma instituição. Universidade Federal de Pernambuco (2020). Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual (NEPLEV-UFPE) e Editor-gerente da Revista Encontros de Vista (UFRPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8871-1282>

En este artículo proponemos, desde la perspectiva del Análisis del Discurso pecheuxtiano, por un lado, profundizar en la discusión teórico-metodológica sobre los conceptos de archivo (Pêcheux, 2010), archivos de lectura y archivos pedagógicos (Indursky, 2019), con el objetivo de comprender la posibilidad de construcción de prácticas discursivas de lectura en la escuela, enfocándonos en la enseñanza de lengua española en la educación básica brasileña, y, por otro lado, trabajar en la construcción de un archivo de lectura sobre las discusiones acerca del lenguaje no binario en diferentes países latinoamericanos, considerando los debates políticos y lingüísticos que se construyen alrededor de esa cuestión. Tal trabajo surge del propósito de construir con los alumnos las condiciones necesarias para la comprensión de los diferentes posicionamientos sobre el lenguaje no binario y los discursos que los sostienen. De esta forma, pretendemos demostrar la potencialidad del trabajo con los archivos y la lectura en la escuela, con el propósito de promover la formación de lectores en lenguas otras, especialmente en lengua española, destacando su papel en la apertura de caminos hacia otros modos de leer y trabajar con y sobre las lenguas en los espacios escolares.

Palabras clave: Archivo de lectura. Archivos pedagógicos. Lengua española. Lenguaje no binario

Introdução

Partindo de uma análise do lugar que a língua espanhola tem ocupado no currículo da educação básica no Brasil e buscando desenvolver perspectivas de trabalho que apontem para a possibilidade de abertura de caminhos para uma educação em línguas, que torne possível a presença mais efetiva das línguas na escola como materialidade a partir da qual se lê e se constrói conhecimento com e sobre as línguas, temos, em alguns de nossos trabalhos, explorado a noção de arquivo a partir de Pêcheux (2010), assim como de arquivos de leitura e arquivos pedagógicos a partir de Indursky (2019), no sentido de compreender a possibilidade de construção de práticas de leitura discursivas e decoloniais na escola como elemento estruturante do trabalho com a língua espanhola na educação básica brasileira. Neste trabalho, por um lado, visamos aprofundar as discussões teóricas em torno da noção de arquivo, trabalhando sobre as especificidades, características e formas de construção e trabalho sobre arquivos escolares de leitura, e, por outro, trabalhar sobre a construção de um arquivo de leitura sobre as discussões em torno da linguagem não-binária em diferentes países latino-americanos, a partir das discussões políticas e linguísticas que se constroem acerca da questão.

Trata-se de trabalhar a partir da proposta de criação de um arquivo pedagógico que forneça as condições necessárias para que os alunos observem diferentes posicionamentos sobre a linguagem não-binária e, como afirma Indursky (2019), possam associar esses textos a diferentes redes de memória. Para tanto, neste artigo, iniciaremos com uma reflexão teórica sobre a noção de arquivo mobilizada pela Análise do Discurso (AD) e seus desdobramentos. Isso nos permite discutir a potencialidade do trabalho com os arquivos e a leitura na escola, trabalho que fazemos a partir da consideração tanto de um movimento de reafirmação constante em documentos normativos-orientadores da educação brasileira, sobre a importância das práticas de iniciação científica em espaços escolares, quanto de uma busca pela formação de leitores em línguas outras, especialmente a língua espanhola, e seu papel na abertura de caminhos para outros modos de ler em línguas e trabalhar com e sobre as línguas

nos espaços escolares. A partir, portanto, das discussões teóricas a serem empreendidas, visamos apresentar, neste trabalho, um gesto teórico-pedagógico de construção de um arquivo sobre linguagem não-binária na América Latina.

Inicialmente, a partir do que vamos chamar de textos de base, trabalhar-se-á sobre os argumentos recorrentes entre aqueles que são contrários à linguagem não-binária. Tais argumentos, em nossa compreensão, devem abrir trajetórias possíveis e diversas de leituras sobre a questão, as quais, por sua vez, vão determinando os modos de compreender e dizer sobre a linguagem não-binária nas mídias, nas leis, no discurso do cotidiano. Esses argumentos, sejam eles de ordem linguística, política, cultural etc, vão abrindo veredas para se explorar os modos de dizer as línguas, a relação língua-sujeito, os processos históricos de “construção” das línguas e seu papel na produção de imaginários sobre o que elas são e como funcionam. Nesse sentido, podem surgir questionamentos sobre a morfologia da língua espanhola e o jogo com e sobre as regras que o trabalho com a linguagem não-binária nos propõe. Além disso, levantam-se discussões sobre a natureza da língua: seria ela um sistema fechado e homogêneo ou um espaço de regularidade, transgressão e heterogeneidade? A quem interessa que a língua não se mova? Podemos fazê-la se mover a partir de nossos anseios de “inclusão”? O que quer e o que pode uma língua (Celada, 2008)? Pode a língua estar alheia aos processos histórico-ideológicos dos quais os sujeitos são parte, ou deveríamos, para compreendermos esse processo, abandonar “as concepções muito difundidas de língua enquanto código, ou então, instrumento de comunicação ideologicamente neutro” (Ferreira, 2003, p. 196-197), que talvez ainda predominem nas práticas escolares e no discurso cotidiano sobre as línguas? Estamos obrigados a usar a linguagem não-binária? As leis nos impõem essa obrigação ou o que elas têm tentado é barrar esse movimento, insistindo num cuidado com a língua? Quem nos diz sobre as línguas? Como ainda estamos, os sujeitos e as línguas, determinados por discursos, profundamente coloniais, sobre as línguas de colonização que são também as nossas línguas? Essas e outras questões é o que pretendemos que se possa fazer surgir a partir do trabalho com os arquivos, na direção de colocar em contato-confronto materialidades e discursos diversos sobre uma questão, a fim de se promover uma leitura que caminhe para a compreensão dos processos discursivos e ao mesmo tempo favoreça a construção de saber com e sobre as línguas.

Da noção de arquivo ao arquivo pedagógico de leitura: indagações teórico-metodológicas

Vamos pensar o arquivo, neste trabalho, a partir do modo como o entende Pêcheux (2010, p. 51), em sentido amplo, como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Tal definição aparece em *Ler o arquivo hoje*⁴, artigo no qual, ao pensar sobre o trabalho social da leitura, Pêcheux coloca em questão as diferentes formas de ler o arquivo e seus efeitos, bem como o interesse em se pensar os gestos de leitura que são estruturantes da própria forma de se construir o arquivo - construção que por si só é sempre-já um gesto de leitura sobre algo - e de orientar as práticas de leitura que sobre ele poderão-deverão se produzir. Compreender essas determinações sobre os modos de se construir e ler o arquivo pode nos levar a “um espaço polêmico das maneiras de ler, uma descrição do

⁴ Fazemos aqui apenas um recorte das discussões trazidas por Pêcheux nesse texto em que examina “o desenvolvimento atual das questões que envolvem a *análise dos discursos, textos e arquivos* (...)”.

‘trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele-mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma’ (Pêcheux, 2010, p. 51).

Também do arquivo e sua leitura se ocuparam Guilhaumou, Malidier e Robin (2016), que, ao falar sobre o que chamam de fato arquivístico, apontam para a necessidade de se considerar a opacidade do arquivo, que, longe de ser algo dado, trata-se de uma construção cujo funcionamento é complexo. Debruçar-se sobre séries arquivísticas, dizem os autores, permite colocar em evidência “regimes múltiplos de produção, circulação e leitura de textos” (Idem, p. 116). Nesse trabalho de pensar o arquivo e seu potencial enquanto espaço de teorização e análise no lugar intervalar entre os campos da história e da linguística, os autores apontam para questões que, para nós, são extremamente importantes, como o fato de o arquivo permitir “uma leitura que revela dispositivos, configurações significantes”, visto que longe de ser “reflexo passivo de uma realidade institucional; ele é, em suas próprias materialidade e diversidade, organizado por seu campo social”.

Em *Efeitos de arquivo* somos levados a compreender como a AD foi, em sua trajetória, voltando seu interesse para a história social dos textos, o que permitiu o desenvolvimento de trabalhos como o proposto pelos autores: “um trabalho sobre a questão principal da França do século XVIII, a questão da subsistência” (Ibidem, p. 116). O termo subsistência e suas trajetórias de sentido vão ser tomados, então, como um dispositivo de arquivo, aquilo que permite pensar na construção de um arquivo complexo, formado por fontes diversas, que dizem dos movimentos desse discurso da subsistência que vai se materializando também em outros termos, em outros processos discursivos. É analisando o deslizamento do termo subsistência para pão e, depois, para a estrutura coordenada “pão e x”, que os autores vão nos mostrar os movimentos nos discursos e os jogos na língua que a leitura do arquivo, com sua tessitura complexa, permite ver. Interessam-se, dizem eles, pela “emergência discursiva em determinadas conjunturas, o que implica uma atenção aos usos sociais da língua” (Idem, p. 117).

Ao mergulhar, então, sobre os arquivos, vamos ver o trabalho dos pesquisadores nessa busca de determinar o trajeto temático sobre a questão de que se ocupam (em seu caso, o pão) e como nesse processo se vão tecendo os contornos do sujeito que enuncia, dos modos de construção do objeto discursivo, das estratégias discursivas e dos regimes de repetibilidade que vão estabelecendo trajetórias de leituras possíveis para esse conjunto de textos em relação. O arquivo, portanto, tomado nessa dimensão, permite se chegar ao corpus e, por sua análise, fazer trabalhar a “relação com a materialidade da língua, com a história, com o real” (Idem, p. 122), ou, como dizem os autores, permite que possamos mergulhar⁵ nas materialidades dos textos.

Para nós o arquivo é, então, um gesto de leitura sobre algo, que, por sua vez, permite que trajetórias plurais de leitura se possam construir, já que, como diz Pêcheux (2010), a

⁵ “O retorno ao arquivo abre, então, para a Análise do Discurso, múltiplas possibilidades. Longe de ser metodologia auxiliar para os historiadores, uma aventura sem margens para os linguistas, ela pode encontrar critérios de inteligibilidade em si mesma. Aceitando ao mesmo tempo as copresenças linguageiras que constituem o corpus, os usos reflexivos e a espessura da língua, ela se coloca como uma disciplina absolutamente interpretativa.” (Idem, p. 134-135).

leitura de arquivos se desdobra em muitas leituras, que vão definindo, por exemplo, os contornos da memória coletiva, os modos de ler os fatos e eventos pela forma como se dá a construção dos arquivos e os mecanismos de acesso a eles. E por essa compreensão acerca do arquivo vamos nos aproximando da “ambiguidade fundamental” que constitui o “aprender a ler e escrever”, como diz o autor, a qual “visa ao mesmo tempo à apreensão de um sentido unívoco inscrita nas regras escolares de uma assepsia do pensamento [...] e ao *trabalho sobre a plurivocidade do sentido* como condição mesma de um desenvolvimento interpretativo do pensamento” (Pêcheux, 2010, p. 54).

Podemos, portanto, dizer que o olhar da AD para o arquivo permite que o pensemos como resultado de um trabalho de interpretação sobre algo (fato, tema, evento), fazendo ver que o modo de construção do arquivo e os documentos chamados a integrá-lo são fruto de gestos de interpretação que o configuram e que vão abrir possibilidades de leitura sobre esse algo a saber de que trata o arquivo. Trata-se de uma noção que, no âmbito do ensino, possibilita agrupar documentos relacionados a um determinado tema e que auxiliará o sujeito-estudante em suas práticas de leitura e produção textual, dado que esse trabalho requer a leitura de muitos outros textos sobre os quais o sujeito produz seus gestos de interpretação e, conseqüentemente, seus gestos de autoria. Pensar o arquivo a partir da AD considerando sua construção e leitura em espaços escolares permite apontar para a importância do modo de construção do arquivo e do trabalho com as suas condições de produção e leitura como algo que convida à interpretação, à análise e à compreensão, já que não se tratam os arquivos de lugares de verdade, mas de espaços polêmicos de negociação de sentidos, negociação cujos moldes só podem ser descritos mediante a observação dos modos de produção, circulação e leitura dos textos. Conforme nos mostra Indursky (2019), ao tratar dos arquivos pedagógicos, ir a eles é “um modo de aprender que os textos não iniciam neles mesmos, mas que surgem em outros textos aos quais os textos respondem, fazem eco, contestam, se opõem” (Indursky, 2019, p. 105).

Assim como Indursky (2019), entendemos que o arquivo é da ordem da incompletude, à medida que será sempre um recorte acerca de algo, o qual, no entanto, se feito pelo viés da complexidade e do acolhimento do diverso, poderá favorecer ao sujeito-estudante o acesso a diferentes posicionamentos sobre um tema. Se considerarmos, com a autora, que os textos contidos nesses arquivos mobilizam redes de memória e podem se filiar a formações discursivas diversas, vamos entender que um trabalho sobre eles que aponte para o exercício da compreensão, nos moldes do que nos sugere Orlandi (2012b), contribui para que os sujeitos-estudantes produzam seus próprios textos, promovendo (re)leituras que podem ser da ordem da repetibilidade dos sentidos (leitura parafrástica) ou permitam releituras/re-escritas interpretativas para a construção de outros sentidos possíveis (leitura polissêmica). A prática discursiva de leitura, como nos mostra Pêcheux (2010, p. 51), permite compreender que “uma leitura interpretativa já é uma escritura”, por meio da qual o sujeito se identifica, se contra-identifica ou se desidentifica com determinados saberes, evidenciando, desse modo, que os sentidos sempre podem ser outros, embora como nos lembra Orlandi (2003, p. 57), “isso não significa que o sentido possa ser qualquer um”. Essa tomada de posição por parte do sujeito produz uma leitura interpretativa, necessária para a produção de gestos de autoria na produção da leitura e da escrita em espaços escolares.

Compreendemos, portanto, que ao pensar pelo viés do discurso a construção e a leitura de arquivos na escola, abrimos um espaço polêmico de leitura sobre os temas-textos-

eventos, enfatizando a importância da compreensão das condições de produção, circulação e leitura de textos na escola, o que aponta para a possibilidade de se compreender e questionar processos discursivos e, muitas vezes, seus efeitos de verdade, inclusive aqueles que se produzem sobre o currículo e as coisas a saber. Na esteira do que propõe Indursky (2019), entendemos que o trabalho pedagógico com o arquivo pode se fazer em múltiplas direções: (1) um arquivo construído pelo professor e que é oferecido aos estudantes; (2) um arquivo que os estudantes constroem a partir de questões que os levam a um objeto de pesquisa sobre o qual precisam investigar; (3) a exploração de arquivos já existentes, procurando compreender os modos de sua construção e a forma como ela determina as direções de sentido sobre os temas-objetos-eventos de que trata o arquivo, etc, abrindo espaço, também, na escola, para a leitura enquanto processo de pesquisa, de investigação, de questionamento e de polissemia.

Leituras em línguas na escola: a possibilidade de uma educação em línguas pelo viés da leitura e da pesquisa

A ânsia por um mundo semanticamente normal e normatizado costuma apresentar-se como base orientadora no ensino de línguas estrangeiras que visa, primordialmente, formar sujeitos proficientes em usar a língua “corretamente” em situações de comunicação. O Estado, por meio de seus documentos oficiais, assume um duplo papel nesse projeto, ou seja, o de regulador do que (não) pode, (não) deve ser dito e como deve ser dito, e também, por meio de suas instituições, o de regulador das necessidades e demandas desses sujeitos. Dessa posição assumida, o Estado se apresenta como um fiador de disjunções e categorizações lógicas e represa a existência de fronteiras nas reservas acumuladas de conhecimentos – as coisas-a-saber, como nos diz Pêcheux (1990a) – que parecem representar uma ameaça à tradição linguística e que para barrá-la, portanto, o Estado necessita edificar uma visão de sujeito como “máquinas de aprender”, como se a aprendizagem se construísse como uma estocagem de palavras e de regras de conhecimento. Esse modo de conceber as práticas de ensino-aprendizagem de línguas supõe a formação de sujeitos capazes de usar proficientemente a língua, mas nem sempre capazes de inscrever-se nessa ordem significativa, já que não têm em conta que o processo de aprendizagem de língua(s) se dá por filiações identificadoras em redes de memória pelo viés da subjetivação.

Na contramão dessa tradição, a inscrição do sujeito numa ordem significativa requer uma prática que ultrapasse a organização da língua, ou seja, a regra e sistematicidade e atinja a sua ordem significativa, incluindo nela a história e a ideologia. Esta noção nos leva a compreender o que da organização funciona como mecanismos de produção de efeitos de sentidos numa língua que, enquanto sistema significativa, comporta a falta, a falha, o equívoco. Assim, se transporá a organização da língua e se chegará à ordem simbólica, à ordem do discurso, posto que “ao se passar da instância da organização para a da ordem, se passa da oposição empírico/abstrato para a instância da forma material em que o sentido não é conteúdo, a história não é contexto e o sujeito não é origem de si” (Orlandi, 1996, p. 49).

Promover práticas de leitura que possibilitem a apropriação subjetiva dos conhecimentos, portanto, representa uma ruptura com os modos de se ensinar/aprender língua(s) que se baseiam numa pura exposição-transmissão do conhecimento e dá lugar a

práticas de produção de conhecimento. Representa, também, uma forma de pensar a língua enquanto lugar material de resistência, o que significa aceitar que nela intervêm não apenas a sistematicidade, mas também a historicidade, o imaginário e a opacidade. É aceitar que os fatos históricos e sociais são determinantes para que sujeito e língua se constituam. É rechaçar a ideia de língua como mero instrumento de comunicação.

Resistindo contra o trabalho de regulação (do sujeito, da língua e dos sentidos), lutamos por uma educação em línguas que crie condições para que os sujeitos encontrem possibilidades de construir sentidos em suas formulações e de estabelecer uma relação com as formas materiais e os seus efeitos de sentido, considerando a relação constitutiva sujeito/língua(gem) e, por conseguinte, a relação sujeito/sentido e sujeito/memória discursiva, essa funcionando como observatório dos sentidos de onde se podem constatar a contradição, o silenciamento de alguns dizeres e o deslizamento de sentidos.

Tomando a língua como um complexo contraditório e heterogêneo de variedades cujo valor se define pela posição social, econômica, política e cultural de seus falantes, faz-se necessário ensiná-la/aprendê-la como uma estratégia de luta contra as desigualdades sociais. A educação em línguas, portanto, já não se justifica por sua importância cognitiva, mas por sua importância político-educativa. Daí, a necessidade de pensar essa prática como um princípio que possibilite aos sujeitos-estudantes a produção de contra-palavras-contra-discursos que desestabilizem os sentidos hegemônicos. Sob essa perspectiva e inscritos no marco teórico da AD, defendemos que a aprendizagem se constrói por meio de filiações identificadoras, as quais possibilitam a inscrição nas línguas pelo viés da subjetivação (Pêcheux, 1982); que os gestos de/no ensino e o modo como se trabalha com a língua permitem ao sujeito, na relação com o outro e com a língua, compreender seu lugar (Payer, 2019); e que os gestos de leitura (Orlandi, 1994), de interpretação (Orlandi, 1996) e de escrit(ur)a (Nascimento, 2020), são atos de subjetivação dos sujeitos-estudantes e sujeitos-professores, constituem a educação em línguas como uma prática em um processo que aponta “para formas de fazer trabalhar as línguas como espaços de deslocamento, de exercício de alteridade, de afirmação do heterogêneo” (De Nardi, 2023, p. 141).

Esta forma de entender a língua e seu ensino como um espaço de pensamento e de construção de conhecimento é a que guia a nossa concepção de leitura. De acordo com Pêcheux, ler é

multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de ‘entender’ a presença de não-ditos no interior do que é dito (Pêcheux, 1990a, p. 44).

A leitura, portanto, implica uma tensão entre a materialidade do texto e o que não está explicitamente presente, mas que funciona como condição de possibilidade para que esse texto tenha sido produzido. Estamos nos referindo às suas condições de produção.

Além disso, a AD entende o texto como um objeto teórico e metodológico, isto é, uma unidade de análise que deve ser colocada em relação com sua exterioridade. Como aponta Orlandi (1996), a AD devolve a incompletude ao texto e reinstala suas condições de produção. Essa incompletude é um elemento constitutivo do texto, que é constitutivamente heterogêneo, embora se apresente ilusoriamente como uma unidade homogênea e como

resultado da construção de um autor que seria concebido como “dono” dos sentidos expressos no texto. Frente a isso, a AD entende que os sentidos nunca são propriedade de um indivíduo, mas sim construídos sócio historicamente.

Sob esta perspectiva, sustentamos que no ensino de espanhol na escola podemos investir em trabalhar para modificar as condições de leitura dos alunos e promover uma leitura orientada à compreensão dos processos discursivos, ao mesmo tempo que favoreça a formação de leitores em línguas outras e a construção de conhecimento com e sobre as línguas.

Explorando possibilidades: discussões sobre a linguagem não-binária a partir de um arquivo pedagógico de leitura em língua espanhola

É da ordem do já-sabido que uma das capacidades mais poderosas que possuem as línguas é de nomear, categorizar, o que implica um ordenamento e divisão. Entretanto, dizemos que não é apenas isso, ou é mais que isso: ao nomear, o sujeito predica, estabelece posições ideológicas e subjetivas nas relações de poder em que todo discurso se constitui, dado que, juntamente com o ato de nomear, está presente a predicação que vincula o que está sendo nomeado a uma rede de formações discursivas e memórias discursivas. Essa rede de valores e sentidos, ou formação discursiva, permite compreender que os sentidos não estão nas palavras, mas que dependem da posição a partir da qual se enuncia e do contexto de produção.

E é nessa rede de valores e sentidos que vêm se materializando os discursos que circulam em torno do uso da linguagem inclusiva e não-binária e as tensões geradas entre as posições normativas/prescritivas das instituições e a formação dos debates atuais sobre as políticas linguísticas e de gênero, trazendo à cena que o modo como se marca essa linguagem revela muito mais que a mudança de um simples morfema de gênero; pelo contrário, revela a criação de novas formas encharcadas de sentidos, isto é, modos de se dizer não à invisibilização na linguagem e/ou por meio dela, à colonialidade linguística e ao androcentrismo e sexismo, questões substanciais à formação de debates atuais no escopo de uma educação em língua(s) e políticas de linguagem.

Como bem nos chama a atenção Glozman (2021, p. 2, tradução nossa), “à hora de falar sobre linguagem inclusiva ou não-binária, é ineludível considerar o trabalho da história nas condições de cada presente”, ou seja, ela representa um dos acessos que nos permitem compreender as relações estabelecidas entre colonialidade e soberania, a função das corporações normativas, a manutenção da dependência para o funcionamento do neoliberalismo e o estabelecimento de uma relação entre geopolítica e políticas da língua como fundamental e não acessório, pois é por meio das políticas de linguagem que começamos a construir uma subversão simbólica a partir da qual os dominados poderão abandonar as categorias de percepção (de si, da língua(gem), do mundo, do outro) empregadas pelos dominadores e propor novas categorias de percepção, nelas se incluindo e promovendo rupturas nas políticas de invisibilização.

O uso da linguagem inclusiva e não-binária representa, após século de políticas de invisibilização, não um processo de “degeneração” da língua – como defendem os cavaleiros

templários das corporações normativas que prescrevem o “bom” uso das línguas –, mas o grito de sujeitos (e seus corpos) que protestam contra a miséria e o silenciamento a que foram submetidos por anos de colonialismo e, atualmente, estão/são submetidos ao projeto neoliberal. Ou ainda, significa a materialização de vozes de sujeitos historicamente silenciados que trazem no corpo o trauma, a falta de respeito, a ignorância e o sentimento de *ninguêneo* que marca, também, o corpo discursivo desses sujeitos que

são atravessados de discursividade, isto é, de efeitos desse confronto, em processos de memória que tem sua forma e funciona ideologicamente. Não há corpo que não esteja investido de sentidos e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processos de subjetivação (Orlandi, 2012a, p. 10).

O corpo é aqui tomado como lugar de subjetividade essencialmente inconsciente. Lugar onde se inscrevem os dizeres de um sujeito desejante e, com eles, sua tomada de posição no discurso. Como lugar de subjetividades, nele habitam a incompletude do sujeito e do discurso, a falta, o impossível, pois está constantemente marcado por palavras, por desejos de dizer. E se para dar vida à linguagem e atualizar a memória o sujeito precisa formular, como nos diz Orlandi (2012a), o corpo do sujeito encontra-se atado ao corpo dos sentidos, dado que no corpo do sujeito e da linguagem se inscrevem a história, a memória e a ideologia.

A defesa de uma linguagem inclusiva e não-binária passa a representar uma urgência porque se trata de um modo de (se) dizer que traz em suas marcas morfológicas a denúncia sobre as desigualdades de gênero, um movimento de ruptura contra o androcentrismo, o sexismo e a colonialidade linguística, o direito de se dizer, e gestos de resistência a partir dos quais o sujeito resiste, persiste e insiste, ao:

não ‘escutar’ as ordens; não repetir as litâneas ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras... (Pêcheux, 1990b, p. 17).

E, assim, seguir fazendo também resistência aos discursos autoritários que primam pelas formas da língua, começar a ser disruptivo com a linguagem, por exemplo, no âmbito das línguas e do conhecimento, instaurando um paradigma outro enquanto lugar crítico-analítico (Mignolo, 2003) que possibilita a construção de outros lugares de pensamento onde se constrói pensamento, um pensamento também sobre as línguas (e por meio delas) que rompem com essa visão colonialista e neoliberal que institui uma divisão entre línguas de conhecimento (inglês, francês, alemão) e línguas de tradução do conhecimento (espanhol, italiano e português), apenas para ilustrar um de seus efeitos. Um paradigma outro surge com esse propósito: desestabilizar e promover a descontinuidade dessas fronteiras, agindo como forma de pensamentos.

Nessa arena de disputa, há tensões geradas pelo monopólio da distinção gramatical/agramatical, aceitável/inaceitável, necessário/desnecessário por parte dos guardiões da língua e os fiadores das formas e dos sentidos, e o direito a se dizer, de como

se dizer por parte dos sujeitos que a falam, reclamam visibilidade e representatividade. Como forma de ilustrar essas tensões, recorremos a mais um movimento de interdição por parte da RAE (Real Academia Española) contra o uso da letra *e*, recomendado pela Subsecretaria da Infância, órgão ligado ao Ministério do Desenvolvimento Social e Família do Chile, qualificando como “desnecessário” e “alheio ao espanhol” e deixando claro que, desde seu ponto de vista prescritivo, “*Si se refiere al conjunto de todos los niños, con independencia de su sexo/género, el uso de la letra ‘e’ es, además de ajeno a la morfología del español, innecesario, pues el masculino ‘niños’ ya cumple esa función como término no marcado de la oposición de género.*”⁶ Essa declaração se dá como uma manifestação contrária à posição da Subsecretaria da Infância ao afirmar que “*Cada vez que te referías a niñas, niños y adolescentes, muestra respeto, son sujetos de derechos y no propiedad de las y los adultos. Te invitamos a dejar atrás estereotipos y eliminar barreras para una convivencia en armonía, utilizando los conceptos y términos correctos.*”⁷

Desse modo, nesta disputa pelos sentidos, voltamos ao que nos diz Pêcheux (2014, p. 18) para quem “se a revolta é contemporânea à linguagem, é porque sua própria possibilidade se apoia numa divisão do sujeito, inscrito no simbólico”, que vem interrogar esse efeito de regularidade do sistema da língua e neutralizar a (aparente) consistência da representação lógica inscrita no espaço dos “mundos normais”.

Esboço inicial de uma proposta

Na tentativa de dar concretude ao que temos dito sobre a potencialidade do arquivo, vamos finalizar nosso trabalho trazendo, em linhas gerais, uma proposta de trabalho possível que se constrói em torno da produção de um arquivo pedagógico de leitura sobre a questão da linguagem não-binária em países de língua espanhola. Partimos, com Indursky (2019), da ideia de organização de um arquivo construído, inicialmente, pelo professor, a partir de uma temática que aparece como dispositivo inicial de sua criação - a linguagem não-binária em países de língua espanhola -, arquivo que deverá ser lido e ampliado pelos estudantes a partir de suas leituras e pesquisas.

Esse movimento inicial do professor estará focado em textos produzidos sobre esta temática na Argentina e na realização de um trabalho de identificação de posicionamentos diversos sobre o assunto, o que permitirá que os estudantes analisem os diferentes argumentos – linguísticos, culturais, políticos, ideológicos – que sustentam esses posicionamentos em torno da linguagem não-binária, observando também quais são os âmbitos onde esses discursos se materializam: nas mídias, nas leis, na academia, nas redes sociais etc.

Sugerimos iniciar esse trabalho a partir da leitura e contextualização de dois textos-chave, que apresentam vários dos argumentos mais recorrentes sobre a questão em debate:

⁶ Extraído de: <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2022/05/21/rae-se-refiere-al-uso-de-les-nines-en-instructivo-del-gobierno-innecesario-y-ajeno-al-espanol.shtml>. Acesso em: 10 ago. 2024.

⁷ Extraído de: <https://www.biobiochile.cl/especial/bbcl-investiga/noticias/de-pasillo/2022/05/20/no-decir-nuestros-ninos-pero-si-les-nines-el-instructivo-de-gobierno-que-genera-debate-en-redes.shtml>. Acesso em: 10 ago. 2024.

Texto 1: “Inconsistencias del ‘lenguaje inclusivo’”⁸[1], escrito por Ana Ester Virkel, linguista, professora universitária e membro da Academia Argentina de Letras.

Texto 2: Santiago Kalinowski: “Prohibir la ‘e’ es persecución política”⁹[2]. Entrevista a Santiago Kalinowski, linguista e lexicógrafo, também membro da Academia Argentina de Letras.

Vale a pena mencionar, mesmo que de forma breve, alguns dos principais argumentos apresentados nesses textos, a partir dos quais o docente pode propor questionamentos que permitam aos estudantes identificar os diferentes posicionamentos sobre a linguagem não-binária na Argentina, a saber: (a) O texto 1 baseia-se principalmente em argumentos linguísticos. Defende que a língua espanhola já tem marcadores inclusivos, como o sufixo -o, que não apenas marca o gênero masculino, mas também tem um valor inclusivo para grupos mistos. A adoção de formas como o uso da letra *e* como marcador neutro implicaria a criação de um terceiro gênero, o que seria inviável para a morfologia do espanhol. Por sua vez, as formas desdobradas, como todos y todas, vão contra a economia da linguagem, e o uso de @ ou X é impronunciável. Esse argumento se alinha com o da RAE, que afirma que as formas propostas pela linguagem não-binária estão fora da morfologia do espanhol. O texto também aponta que, embora a língua seja dinâmica, as mudanças morfológicas não podem ser impostas por um grupo social, e a linguagem inclusiva traz inconsistências gramaticais ao aplicar padrões ideológicos a estruturas linguísticas. Além disso, assinala que modificar a estrutura da língua não resolverá problemas sociais, como a discriminação de gênero, que são questões culturais mais profundas. (b) Já no segundo texto, o entrevistado afirma que a linguagem não-binária não pretende mudar a gramática, mas chamar a atenção para a desigualdade de gênero na sociedade, entendendo-a como a “configuração discursiva de uma luta política”. Ele argumenta que nenhum grupo minoritário pode mudar a gramática de uma comunidade nem a impor às outras pessoas. No caso do uso de *e* como forma não marcada, Kalinowski entende que se trata de um modo de expressar uma ideia política, de nos fazer pensar sobre uma problemática e sobre a persistência de uma injustiça. Portanto, o objetivo não é se tornar gramatical, mas dar visibilidade a grupos historicamente marginalizados.

A análise desses textos pode levar, na sala de aula, não apenas a uma reflexão sobre as características da morfologia do espanhol, mas também a uma discussão mais ampla sobre a natureza da língua, as diferentes visões sobre ela, sua relação com a ideologia. Além disso, podem ser discutidas as implicações sociais e políticas da proibição da linguagem não binária, o que pode ser ampliado a partir dos outros dois textos que propomos mais adiante.

Cabe destacar que o primeiro texto é de 2018 e o segundo de 2020. Seria fundamental realizar na sala de aula, ainda que de forma breve, um trabalho de reconstrução das condições de produção desses textos, com vistas a se compreender a evolução do debate sobre a linguagem não-binária na Argentina. Alguns elementos-chave para essa análise incluem o fato desses textos terem sido publicados em um contexto de intensificação do debate sobre a

⁸ Disponível em: <https://glotopolitica.com/2018/07/19/inconsistencias-del-lenguaje-inclusivo/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

⁹ Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/241461-santiago-kalinowski-prohibir-la-e-es-persecucion-politica>. Acesso em: 10 ago. 2024.

linguagem inclusiva, especialmente a partir de 2018, quando os movimentos feministas e LGBTQ+ na Argentina ganharam maior visibilidade e impacto social. Um antecedente importante para essa discussão foi o movimento *Ni una menos*, iniciado em 2015, que surgiu como resposta contra os feminicídios, a violência e a desigualdade de gênero. Outro fato significativo foi a luta pela legalização do aborto, que mobilizou amplos setores da sociedade em 2018 e que levou à aprovação da *Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo* (IVE) em 2020.

Nesse marco histórico, o uso da linguagem não-binária (também chamado na Argentina “linguagem inclusiva”), tornou-se uma expressão simbólica de resistência e uma forma de questionar o machismo presente na língua. Essas reivindicações geraram apoio entre os setores progressistas, ao mesmo tempo que fizeram crescer uma forte reação de grupos conservadores, consolidando o debate no espaço público até hoje. Nesse sentido, propomos complementar este trabalho inicial com duas matérias de 2022 e 2024, respectivamente, que entendemos que permitirão aos estudantes perceber como os discursos conservadores foram ganhando espaço nesse debate em função da modificação do contexto político:

Texto 3: “Horacio Rodríguez Larreta¹⁰ sobre la prohibición del lenguaje inclusivo: ‘A partir de ahora los docentes tienen que respetar las reglas del idioma español’”¹¹

Texto 4: “El Gobierno prohibirá el lenguaje inclusivo y la perspectiva de género en toda la administración pública”¹²

Com relação ao texto 3, entendemos que a questão central é trabalhar o argumento em torno do qual se constrói o texto, apontando para a oposição ao uso da linguagem inclusiva como uma decisão pedagógica: “El argumento es que, en el contexto de la emergencia educativa generada por la pandemia, esas expresiones del llamado lenguaje inclusivo son una barrera que dificulta el aprendizaje de la lectoescritura.” Caberia, nesse sentido, colocar em contraponto com esse argumento as condições de produção e circulação desses textos, que surgem justamente num momento de visível avanço da ultradireita e, com ela, de discursos conservadores que vão se opondo e muitas vezes desqualificando as lutas e demandas dos chamados grupos minoritários. Situar, então, as personagens e vozes que vão se mostrando nesse texto, relacionando o que dizem com as ideias que defendem e suas posições políticas, pode ajudar a ir construindo esse movimento entre o texto e suas condições de produção. Nessa direção, por exemplo, pode ser produtivo observar como, se por um lado, Rodríguez Larreta, integrante do partido de Mauricio Macri (presidente da Argentina entre 2015 e 2019), e seus modos de tratar a questão, procura disfarçar seu repúdio à linguagem inclusiva, traduzindo sua posição como uma preocupação pela educação das crianças, seu aprendizado, por outro, Milei, através de seu porta-voz, expressa abertamente e sem nenhum tipo de vergonha que quer proibir a linguagem inclusiva e a perspectiva de

¹⁰ Prefeito da cidade de Buenos Aires entre 2015 e 2023, pertencente ao PRO, espaço político do ex-presidente da Argentina Mauricio Macri (2015-2019)

¹¹ Disponível em: https://www.clarin.com/politica/horacio-rodriguez-larreta-prohibicion-lenguaje-inclusivo-partir-ahora-docentes-respetar-reglas-idioma-espanol-_0_5lz35DTrra.html#google_vignette. Acesso em: 10 ago. 2024.

¹² Disponível em: <https://www.lanacion.com.ar/politica/el-gobierno-prohibira-el-uso-del-lenguaje-inclusivo-en-toda-la-administracion-publica-nid27022024/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

gênero, sustentando um tipo de discurso que até há algum tempo seria impensável que se pudesse ou devesse ser dito na Argentina.

A partir desse trabalho inicial, os estudantes, organizados em grupos menores, escolherão outro país latino-americano para realizar uma pesquisa sobre os discursos que circulam acerca da linguagem não-binária nesse país. O objetivo é que, com base em suas pesquisas, cada grupo contribua para a ampliação do arquivo pedagógico inicial, realizando uma análise que lhes permita identificar diferentes posições-sujeito sobre um mesmo tema, o que constitui gestos de leitura que, por sua vez, são construídos a partir da história de leitura dos sujeitos.

Entendemos que esta proposta permitiria trabalhar, no ambiente escolar, na construção e análise de um arquivo pedagógico complexo, elaborado de forma coletiva entre professores e estudantes, composto por textos pertencentes a diversos territórios, o que possibilitaria a observação dos movimentos discursivos em conjunturas determinadas. Como vimos com Guilhaumou, Maldidier e Robin (2016), este trabalho permite explorar os trajetos temáticos relacionados à questão em estudo, bem como a forma em que se constroem as estratégias discursivas e os regimes de repetibilidade que estabelecem as possíveis trajetórias de leitura, incentivando uma reflexão sobre a relação entre a língua, a história e a ideologia.

Considerações finais

Neste artigo, procuramos traçar as primeiras linhas de um trabalho com a construção de arquivos pedagógicos de leitura e a potencialidade desse trabalho para o desenvolvimento de práticas que apontam para o desenvolvimento de uma educação em línguas na escola. Tais movimentos se alinham à necessidade que temos sentido em nossa própria prática, como docentes que se ocupam da formação de professores de língua espanhola, de fortalecer o nosso diálogo com a escola, num movimento de proposição e escuta que busca fazer eco nos espaços escolares e de formação docente, fazer ecoar a teoria nesses espaços, projetando os deslocamentos que ela pode produzir nos modos de compreender e trabalhar com e sobre as línguas, mas também fazendo ecoar na teoria os anseios, necessidades e discursos da e sobre a escola e, nela, os sujeitos e as línguas.

Nessa incursão ainda que breve pela noção de arquivo e as práticas de leitura, buscamos reafirmar nossa compreensão de que é possível pensarmos numa presença mais efetiva das línguas na escola e do desenvolvimento de um trabalho que promova a polissemia na prática leitora, no caso específico da proposta em análise, colocando em suspenso noções como a de gramaticalidade e agramaticalidade, observando, por exemplo, como se organizam as marcas de gênero na língua e questionando com os estudantes, a partir de um reconhecimento dessas formas linguísticas, as razões de defender ou se opor à inserção, na língua, de marcas outras que, saindo da dualidade feminino-masculino, possam indicar a pluralidade das formas pelas quais pode, o sujeito, se identificar no que concerne ao gênero.

Ao rastrear os argumentos em torno dos quais se estruturam os textos em análise, é possível identificar processos discursivos e suas formas de construção a partir de lugares sociais e institucionais distintos, bem como das formações discursivas que, com seus saberes, permitem ao sujeito que com elas se identificam, dizer o que diz e silenciar, ocultar, não-dizer

também. A partir desse movimento, entendemos, é que se podem construir os questionamentos que vão produzir trajetórias diversas de leitura. Se a língua permite formas de feminino e masculino, porque não de “neutro”? Se em espanhol temos formas chamadas neutras, com seus efeitos de sentido específicos (a exemplo de lo), porque não podemos ter marcas neutras para substantivos e adjetivos? O que supostamente a língua não comporta é uma restrição da própria língua ou de processos históricos, culturais, políticas que atravessam, costuram, fazem as línguas? Quem diz o que é aceitável e inaceitável; necessário e desnecessário; adequado e inadequado em termos de língua?

Para isso, entendemos, estaria o arquivo na escola a ser construído-lido pelo viés do discurso, como espaço complexo de abertura de questões sobre o qual o sujeito deve se debruçar, como leitor-investigador, perguntando-se sobre trajetórias possíveis de ler-dizer-questionar sobre algo e os efeitos desse ato de ler-dizer-questionar.

Referências

CELADA, M. T. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 145-168, jul./dez. 2008.

DE NARDI, F. S.. Entrevista com Fabiele De Nardi. In: Joyce Palha Colaça, Michel Marques de Faria, Thaís de Araujo Costa. (Org.). **Encontros com professoras-pesquisadoras: educação, práxis e discurso**. 1 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2023, v. 1, p. 117-144.

GLOZMAN, M. Políticas lingüísticas con perspectiva de género: tiempo y archivo. **Boca de sapo**, Buenos Aires, n. 32, año XXII, p. 2-11, mai. 2021.

FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua na Análise do Discurso. **Organon**, Porto Alegre, v.17, n.35, p. 189-200. 2003.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D.; ROBIN, R. **Discurso e arquivo**: Experimentações em Análise do Discurso. Tradução: Carolina P. Fedatto, Paula Chiaretti. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

INDURSKY, F. Leitura, escrita e ensino à luz da Análise do Discurso. In: NASCIMENTO, L. (Org.). **Presença de Michel Pêcheux**: da análise do discurso ao ensino. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

NASCIMENTO, M. I. **Gestos de autoria na produção escrita em espanhol de alunos intercambistas**: efeitos da subjetivação na/pela língua do outro. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

ORLANDI, E. P. *et al.* (Orgs.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994

ORLANDI, E. P. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto:** formação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes Editores, 2012a.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura.** 6 ed. São Paulo: Cortez editora, 2012b.

ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores.** 2.ed. Campinas: Pontes, 2003

PAYER, M. O. Um dispositivo para gestos de deslocamento no ensino. *In: Anais do IX SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso.* Recife: UFPE, 2019. Disponível em https://www.discoursead.com.br/files/ugd/27fcd2_9721c778616940cdb535b1a5654313d5.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990a.

PÊCHEUX, M. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 7-24, jul./dez. 1990b.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In: ORLANDI, E. P. et al. (Org.). Gestos de leitura: da história no discurso.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010.

PÊCHEUX, M. Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes. Tradução: Guilherme Adorno e Gracinda Ferreira. **Décálogos**, v. 1 n. 4, p. 1-22. 2014.

Recebido em 21 de agosto de 2024

Aceito em 2 de outubro de 2024