

## **Quais as razões do espanhol como língua estrangeira para o brasileiro?**

María Teresa Celada  
Universidade de São Paulo  
maitechu@usp.br

Atualmente há, no Brasil, no campo do ensino de espanhol e de formação de professores de língua e literatura nessa língua, discursividades que entram num **confronto político** e há fatos que, da nossa perspectiva, ameaçam afetar (uma vez mais, como veremos) a educação e afetar seus sujeitos – enquanto sujeitos de linguagem, de língua(s); enquanto sujeitos da interpretação, da leitura, da escrita.

Pensamos que isto irá ficando claro ao longo da exposição deste trabalho que, na sua versão escrita, mantém quase total fidelidade ao tom da apresentação oral, realizada no VI Seminário “Leitura e escrita em Língua Estrangeira” no 16º COLE.<sup>1</sup>

### **1. Perguntas, considerações e análises para definir uma agenda<sup>2</sup>**

Começaremos, então, por colocar certas interrogações, retomando – em parte – as que Payer se coloca ao refletir sobre a sociedade contemporânea (2005):

- a) Que conceito de sujeito de linguagem, de língua, de línguas está presente no mundo contemporâneo, ou melhor, em certas discursividades cuja circulação predomina nesse mundo?

---

<sup>1</sup> Agradecemos ao Prof. Paulo Oliveira (CEL/Unicamp) o convite e a possibilidade de participar de um Seminário tão bem organizado.

<sup>2</sup> Inspiramo-nos no texto de Acuña (2007a), para falar aqui de “agenda”, querendo inclusive recuperar a força do sentido segundo o qual em latim significa “o que deve ser feito”.

b) Como essa série de conceitos – que atravessam determinadas práticas – se vincula ao brasileiro, à forma como ele é sujeito de sua língua ou línguas, ao que ele procura nela(s) e nas outras: as estrangeiras?

Pelo espaço com o que contamos, só poderemos começar a dar algumas respostas para a primeira pergunta e, para tanto, gostaríamos de pensar um pouco nas práticas linguageiras – de leitura e de interlocução, sobretudo – que, na atualidade, são correntes.

## 1.2. Uma das cenas: na escola

Introduziremos, então, com um “clássico” no ensino de língua espanhola, com a seguinte tira de Mafalda, do desenhista Quino<sup>3</sup>:



Nessa tira, o jogo de forças que o funcionamento da escola prevê com relação aos lugares de professor e aluno aparece – como observa Vieira (2005), tomando como base conceitos da teoria da Análise do Discurso – colocado em xeque.<sup>4</sup> O que acontece é que Mafalda lê ou escuta o que a professora diz de uma forma “não esperada” e, neste sentido, já poderíamos observar, com base em González (2006), que o que ela faz é uma **leitura irônica**, que esse mesmo estudioso – que, pelo fato de ser o atual diretor da Biblioteca

<sup>3</sup> A tira foi extraída de Quino, *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2004, 16º p. 128.

<sup>4</sup> Vieira apoia-se na síntese que realiza Orlandi (cf. 2000) acerca do conceito de condições de produção.

Nacional de Buenos Aires, está especialmente preocupado com as formas de leitura– chama de **auto-reflexiva**.

De fato, não acontece nessa tira uma leitura que, a partir de conceitos desenvolvidos pelo próprio González (id.), poderíamos reconhecer como **pastoral ou evangélica**, entendendo esta como uma prática que promove um gesto de “adesão”: um movimento pelo qual sujeitos, comunitariamente, se identificam com UM sentido. Pensem numa imagem cada vez menos freqüente (por diferentes razões) na escola: o conjunto dos rostos dos alunos ouvindo atentamente a professora. Nesse caso, a dúvida ou a ambigüidade – isto é, as formas do equívoco, constitutivo do funcionamento da linguagem – não se colocam, pois não se trata de uma prática de leitura que promova o debate; trata-se de uma prática que interpela o sujeito, não propiciando que este se exponha ao equívoco – que está à espreita, pois o funcionamento do simbólico supõe sempre uma abertura a ele.<sup>5</sup>

Já o gesto de autoria (cf. Orlandi, 1996), na tira do cartunista, trabalha justamente o equívoco (como acabamos de dizer, a abertura à equivocidade que guarda o enunciado da professora); neste caso, a possibilidade de que a leitura, a posição a partir da qual se lê, se ouve ou se interpreta, seja outra. Vejam como esse gesto trabalha com o efeito de sentido segundo o qual o enunciado, pelo fato de ter como suporte a lousa de uma sala de aula dos primeiros dias da escola primária (década de 60, Argentina), por ser pronunciado nessa cena e nesse cenário, não deve ser tomado ao “pé da letra”, pois “a professora não está falando da mãe dela”. Com base em conceitos de Foucault (1972), diríamos que o campo associado a esse enunciado está integrado pela série de formulações que este re-atualiza e cujo domínio é o dos objetos relativos às bilabiais, mais especificamente, o da relação som/letra “m” na prática da alfabetização ou do letramento. Mafalda, em sua interpretação

irônica, se distancia, responde a partir de uma posição outra com relação ao esperado e esse é o tom que dá corpo a sua enunciação.

A posição discursiva de Mafalda implica um deslocamento (cf. Vieira, 2005), que acontece, inclusive, no espaço dessa sala de aula e que aparece materializado na imagem, como fruto do trabalho de autoria que atinge um alto efeito de coesão textual e de coerência discursiva (cf. Orlandi, 1996) – pois a tira entra em relação e confronto com sentidos cristalizados no funcionamento do interdiscurso numa formação social. A personagem abandona seu lugar de aluna e, por vontade própria, levanta, avança, se desloca, vai para perto da lousa. Esse gesto, associado a sua fala, afeta os papéis, e Mafalda acaba, no último quadro da tira, dando as cartas; termina sendo a que conduz o processo, seu enunciado final poderia ser traduzido assim: “E agora, por favor, nos ensine coisas realmente importantes”.

O referido deslocamento, portanto, afeta a relação de forças nessa interlocução por efeito de uma quebra no jogo de mecanismos de antecipação (Vieira, 2005); isto é, pelo mecanismo imaginário que dá corpo ao enunciado de Mafalda e que tem a ver com uma série de imagens: a imagem do que é a professora, do que é a escola; a imagem do que “eu”, que falo, sou, enquanto aluno; a imagem do que a professora diz, do que “eu” digo, do que eu posso dizer, das relações de sentido que posso estabelecer (quais os limites desse universo possível), do que de mim é esperado – enfim, toda uma série de imagens regulando o jogo de interlocução.<sup>6</sup> Trata-se, de fato, de um gesto forte: no final das contas, Mafalda não se submete à leitura “pastoral” e realiza uma leitura irônica – daí seus colegas, além de sua professora, ficarem surpresos. Literalmente de boca aberta.

---

<sup>5</sup> Acerca do equívoco como constitutivo do funcionamento da língua, cf. Pêcheux (1990b).

<sup>6</sup> Fazemos esta enumeração a partir de reflexões desenvolvidas por Pêcheux (cf. 1990a).

Antes de continuar com o fio da reflexão central, gostaríamos de observar algo com relação à prática de ensino de línguas. Os professores de espanhol se apóiam com freqüência na obra do Quino em suas aulas, pois os docentes de língua estrangeira, de forma geral, procuram materiais que “possam ser significativos” no processo formal de ensino/aprendizado – designação que, em muitas ocasiões, se refere a um processo de aquisição. Isto não é gratuito, consideramos que tem muito a ver com a preocupação por propiciar a identificação por meio da qual o aprendiz se filia aos sentidos de uma língua em funcionamento, o que implica em trabalhar:

- uma língua como **matéria** – em espanhol essa tira da Mafalda, por exemplo, nos permite focalizar o funcionamento de certas formas verbais e pronominais, o funcionamento das formas de tratamento; isto é, essa espécie de “conteúdo/forma” da língua, retomando Payer (2005a) que, por sua vez, retoma Revuz (1998);
- e, também, uma língua como um **instrumento**; isto é, o dispositivo simbólico que ela, de forma singular, proporciona, “na medida em que aciona em filigranas certos mecanismos na configuração simbólica de um determinado quadro de representações mentais, possibilitado pelo fato mesmo de que o sujeito passe a saber algo” através dessa língua (Payer, id.). Isto é, – reiteramos – como dispositivo simbólico que dá acesso a determinados saberes discursivos; em nosso caso específico, por exemplo, aos que estão ligados a certas formas de interlocução num determinado contexto numa outra sociedade ou às formas de produzir ironia nessa mesma sociedade. Isto, de forma mais imediata, teria a ver com saberes que implicam o conhecimento do outro (e o reconhecimento de si e da própria cultura); e, de forma mais imperceptível e gradativa, iria dando sustento a saberes ligados à interlocução, à escrita, à leitura, às formas de interpretar. Tratar-se-ia de uma série de movimentos que vai se configurando e

produzindo efeito(s) sobre um sujeito, trabalhando sua desterritorialização, sua reterritorialização, seus devires possíveis (cf. Deleuze e Guattari, 1977).

Em síntese, pensamos uma língua estrangeira, então, **como instrumento e matéria**, pois ela viria afetar – pensamos que ela atua como função – a já referida função estruturante que, para Revuz (id.), tem a materna na constituição do sujeito.<sup>7</sup> Por isso, o processo de ensino dessa língua pode ser pensado como um processo que implica movimentos, deslizes, como um **processo de subjetivação**, de se fazer sujeito, de abandonar ou deixar de se identificar com certas posições relativas à língua materna e ir passando a ocupar outras, com as quais se identifica na língua estrangeira (cf. Serrani-Infante, 1998).

Então, trabalhar uma tira como esta, na prática de ensino aprendizado de uma língua estrangeira, é um modo de entrar em contato com certas formas de dizer, neste caso, formas preponderantes na Argentina ou em certas discursividades da Argentina: Mafalda “fala curto e grosso”, sem rodeios, é direta; sua fala, enfim, se inscreve em discursividades marcadas, de acordo com definições de Serrani-Infante (1994), pela “abrupção”.<sup>8</sup> Este tipo de prática – que implica que estudar ou aprender uma língua possibilita “conhecer o outro” – importa particularmente em nosso caso, pois habitamos o espaço de enunciação do Cone Sul e, nele, espanhol e português são línguas vinculadas a um processo político de integração regional. Trabalhar deste modo permite explorar o que uma língua estrangeira, como **função** (como **instrumento e matéria**, no sentido de Revuz explorado por Payer), pode mobilizar no campo de um sujeito (de uma subjetividade). Por exemplo: mínimos movimentos ou deslocamentos por parte desse sujeito, às vezes tímidas “mexidas” em pré-

---

<sup>7</sup> Quando dizemos “função”, estamos pensando em algo que permeia, perpassa, envolve um campo, neste caso, o da subjetividade.

<sup>8</sup> Nesse sentido, podemos trabalhar um texto literário do México, uma matéria de um jornal boliviano ou uma cena de um filme espanhol neste mesmo sentido, pois a língua espanhola no Brasil chega vinculada ao estudo

construídos ou cristalizações com os quais ele se identifica pelo fato de estar tomado ou capturado pelas evidências ou sentidos naturalizados que estes implicam e, portanto – sem querer fechar esta enumeração porque, na verdade, ela deve ficar em aberto – a possibilidade de desconstrução de certos estereótipos sobre si e sobre o outro.

Neste ponto, retomando a questão da leitura, poderíamos acrescentar que, nessa tira do Quino, a produção do humor exibe uma forma de interpelação (sustentada pelo funcionamento da escola) que convoca os alunos a ocuparem uma determinada posição e mostra também um movimento de não-identificação por parte de Mafalda, pois a interpretação ou leitura irônica que ela realiza com relação ao enunciado da professora implica distanciamento e crítica. Segundo González (2006), que retoma Lukács, é “A Teoria do Romance” a que inventa um leitor de tipo irônico, um leitor de uma “era sem Deus” ou algo parecido – pensemos que essa forma de ler se opõe à que o autor chama de leitura pastoral ou evangélica, que tem algum vínculo com o sagrado, no sentido daquilo que se toma como verdadeiro, como “sentido único”.<sup>9</sup> O leitor do romance, segundo Lukács – observa González (id.) –, tem que se submeter à idéia de que não há suportes para a experiência da leitura e de que só se pode ler de uma forma irônica. Isto implica ler em condições de disputar com nosso “eu leitor” a consciência leitora – a consciência amável com a qual lemos – e submetê-la a um julgamento radical: “isto que você está lendo pode não ser verdadeiro”, “pode não ter nenhum valor pedagógico” (cf. González, id.). É como se nos permitisse “pensar contra nós mesmos”, diria o narrador de “Respiración Artificial”

---

de suas variedades e considero que isto é preciso; por isso, mediante o trabalho com a tira do Quino, estou querendo indicar uma forma de trabalho e não privilegiando o espanhol de uma região.

<sup>9</sup> Lukács, Georg. *A Teoria do Romance*. (trad. José Marcos Mariani de Macedo.) São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2000.

– o romance de Ricardo Piglia<sup>10</sup> –, não reafirmando certas evidências aceitas, mas colocando-as em questão.

Com relação ao mundo contemporâneo, parece-nos importante ressaltar que há várias práticas de leitura que se relacionam com a que González (id.) denomina “pastoral” – a televisão, o *best-sellerismo*. Nelas, o leitor participa de uma cena de leitura que tem algum tipo de impregnação com uma missa: um espaço comunitário onde a leitura aparece alinhavando as consciências, para gerar um momento coletivo de forte emoção. A televisão, de nossa perspectiva, leva isto a um extremo: postula modelos de divulgação dessa leitura pastoral ou evangélica, sendo que a oralidade contribui para isso de forma estimulante. Na escola de hoje, o ritual que Mafalda quebra na tira do Quino está presente, ainda que em crise ou mesmo como algo que deve ser trabalhado ou evitado, e isso implica que nessa instituição funciona essa leitura pastoral que, de acordo com o próprio González (id.), também é promovida pela indústria editorial e, de forma geral, pelos aparelhos pedagógicos dos sistemas educativos nos quais “a entrada à língua” se dá ainda por meio de um único livro: na Argentina, “el libro de texto”, no Brasil, “o livro didático”.

## 1.2. A outra cena: no telefone

Outras práticas – fortemente vinculadas ao avanço do Capitalismo Mundial Integrado (Guattari, 1987) e às modalidades que este vai impondo no mundo contemporâneo – confirmam, ratificam, reforçam a posição de interpretação solicitada pela prática da leitura pastoral. Apresentaremos a seguir, a modo de exemplo, aquelas que atingem trabalhadores no exercício de certos serviços e que também atingem, de forma mais geral, os sujeitos que,

---

<sup>10</sup> Ricardo Piglia, *Respiración artificial*. Buenos Aires: Pomaire, 1980, 1<sup>a</sup> ed. (Há tradução ao português, Ed. Iluminuras).

para a realização de determinadas ações, devem entrar em tais práticas de interlocução em nossa sociedade. Estamos nos referindo, fundamentalmente, àquelas ligadas ao que se denomina “telemarketing” e iremos nos centrar nelas, mesmo que de forma breve, por dois motivos: pelo fato de terem ocupado cada vez mais espaço no cotidiano dos últimos anos e pela grande quantidade de reclamações que suscitam junto aos órgãos de defesa do consumidor. Nesse sentido, vamos trabalhar com uma cena humorística que alude ao funcionamento dessa prática, levando seus limites ou impossibilidades a um extremo. Para tanto, tomando novamente como base reflexões de Payer, consideramos importante dizer que no mundo contemporâneo e especificamente na mídia – segundo a autora, este é o grande texto do Mercado –, há uma “[...] demanda de conhecimento e de múltiplas linguagens, variadas: domínio da linguagem virtual, das suas tecnologias, domínio de línguas” e essa demanda “requer também que sejamos capazes de uma certa *performance* de linguagem”: “um modo de enunciação certeiro e firme, sem indecisões, tropeços, sem reticências ou rupturas sintáticas” (Payer, 2005b, p. 12). Em suma, acrescenta a autora: “um modo de enunciação determinado” (cf. ibid.) e não uma enunciação vacilante – acrescentaríamos nós, inspirados no trabalho de Paulillo (2004). Um sujeito de sucesso em vários níveis, inclusive no nível da comunicação – esse valor tão caro às discursividades que no mundo contemporâneo se identificam com uma série de metáforas eufóricas: integração, globalização, velocidade, dentre as principais (cf. Sousa, 2007).

Esses ideais são colocados em questão e de forma muito clara por uma cena de humor que foi apresentada em um quadro do programa “El verano de tu vida” de “Televisión Española” (TVE) em 2005. Na verdade, essa cena chegou a mim na forma de um breve

filme ao circular na internet com o nome de “Rodrigo Llop yéndose de viaje”.<sup>11</sup> O nome do programa da TV – “El verano de tu vida” – já parece colocar em confronto as promessas de um verão (e das férias correspondentes) que condiz com sonhos ou projeções de qualquer um de nós com os sentidos que aparecem na cena que passou a descrever a seguir.

Um homem deitado num sofá consulta um folheto de viagens e inicia, imediatamente, uma ligação para comprar uma passagem de avião. Quando é atendido, já na hora de introduzir os cumprimentos e passar a se apresentar, é interrompido por uma gravação que anuncia:

- Bienvenido al sistema informatizado de ventas de billetes de avión. Por favor, diga alto y claro su punto de destino.

Ele diz “Alicante” e a máquina responde:

- Su punto de destino es Pontevedra.

Diante do absurdo do equívoco, Rodrigo fica inquieto, levanta do sofá e passa a realizar a correção. Para tanto, com a devida obediência, repete “alto e claro”: “Alicante”. A partir daí começa um diálogo de surdos, pois a máquina só consegue repetir ao longo de várias interlocuções: “Punto de destino no identificado. Diga alto y claro su punto de destino”. A cada uma dessas interpelações, Rodrigo responde gritando “Alicante”; porém numa delas acrescenta, furioso, um palavrão, que é lido pela máquina como “Logroño”, o que faz que ela registre esta cidade como o novo ponto de destino. Diante dos gritos e do desespero que aumenta em Rodrigo, a máquina – impassível e, é claro, sem alterações de tom – corrige, registrando que o ponto de destino é Lanzarote – uma outra cidade. Como o cliente vai ficando cada vez mais bravo, volta a pronunciar uma série de palavrões e a máquina, então,

---

<sup>11</sup> O nome do ator é Micky Nadal, um humorista espanhol. O programa já não existe mas o filme está disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=Oj28FTBrdBk>

conclusivamente, registra o máximo do absurdo: assim, conclui que a “operação foi realizada” (sic) e que o ponto de destino da passagem comprada é “Logroño, passando por Calcutá, Reinosa ... e outras cidades”. A ligação cai no momento em que a voz feminina da máquina “agradece”, pois Rodrigo, profundamente irritado e furioso, atira o telefone no chão.

Na verdade, uma análise da cena levaria a considerar várias questões; no entanto, aqui nos centraríamos em destacar o “efeito de comunicação” que fica registrado quando essa voz automática diz “Operación realizada”. Parece-nos que esse enunciado funciona como metáfora do **simulacro de comunicação** que constitui a interlocução dessas práticas e, nesse sentido, a “máquina” remete à surdez, à fixidez e à não mobilidade que caracteriza a posição “já pronta”, “prevista” que o atendente (humano) do telemarketing ou dos centros de atenção ao cliente das diversas empresas deve, simplesmente, “ocupar”. Numa interlocução na qual essa posição está prevista, esse funcionário está submetido a um *script* e o que acontece em cada interlocução com um cliente é a re-encenação de tal *script*. O que esse vídeo coloca em evidência é que a ilusão de univocidade ou de comunicação (o valor mais alto desta sociedade mercadológica) pode falhar e, efetivamente, falha. Nesse caso, a pretendida eficácia do dizer “alto y claro” não basta, a estabilização lógica dos sentidos não é possível, e o equívoco permanece e subsiste. O trabalho da autoria da cena televisiva explora a leitura irônica acerca do funcionamento de uma sociedade que se pretende eficiente, rápida, automatizada, e que atende a toda e qualquer demanda. Aliás, o atendente não abandona nunca essa posição, mesmo que o cliente tente interferir em sua rígida rotina, e sempre responde mantendo as formas, submetido – aconteça o que acontecer – a uma *performance* “politicamente correta”, segundo a qual “o cliente **teria** sempre a razão”. A interlocução é regulada por meio da figura de uma espécie de Big Boss, um grande chefe,

um terceiro previsto na interlocução e que constitui imaginariamente esse jogo enunciativo.<sup>12</sup> Esse terceiro aparece materializado quando, por exemplo, o atendente indica que determinada solicitação não poderá ser atendida naquele número e que o cliente deverá ligar para um outro telefone.

Quando pensamos, especificamente, no trabalhador do telemarketing ou dos centros de atenção ao cliente, aparece uma **contradição**, no sentido de uma **desigualdade** (cf. Pêcheux, 1980). Esse trabalhador, interpelado pela mídia como sujeito da comunicação, do sucesso, do domínio de línguas e linguagens, fica excluído – no real, isto é, na prática concreta de seu serviço (na qual se faz sujeito também) – da possibilidade de ter acesso a esse ideal: a forma de interlocução com as rotinas que acabamos de designar produz efeitos num indivíduo que, nessas determinadas práticas e durante seis ou mais horas por dia, se faz sujeito por meio da repetição metálica, quase “papagaística” (cf. Orlandi, 1998).

Retomemos, agora, a segunda pergunta que nos colocamos no início do item 1., não sem antes submetê-la a uma certa expansão: como essa série de conceitos (como essa série de formas de interpelar o sujeito, de conceber sua relação com as línguas e a linguagem) que atravessa determinadas práticas e que constitui a interpelação do sujeito na sociedade contemporânea entra em relação com o brasileiro, com o modo específico como ele é sujeito de sua língua ou línguas e com o que ele procura nas outras, as estrangeiras: com o que estas podem lhe prometer, com os saberes discursivos que podem lhe oferecer?

Neste ponto, vamos ter que recorrer a uma síntese. No Brasil, os processos de colonização e de formação da nação deixaram marcas no funcionamento da escola. Fazemos a observação a partir das reflexões que Orlandi desenvolve em seu artigo “A

---

<sup>12</sup> Cf. o conceito de “terceiro excluído” de Zoppi-Fontana (2004).

língua brasileira” (2002) e poderíamos acrescentar, ainda com base nelas, que o sujeito brasileiro é submetido, na escola, a uma certa imobilidade no que se refere ao trabalho de interpretar ou ler. A relação de apego à oralidade característica desta sociedade não é explorada nessa instituição; muito pelo contrário: a relação com a escrita – pelo “peso da ideologia colonizadora européia” – acaba sendo “naturalizada” e o ensino da língua fica submetido à dominância de uma perspectiva gramatical (cf. Orlandi, id.). Isto, segundo a autora, não possibilita a produção de uma passagem à escrita, o que tem uma consequência muito forte, pois o brasileiro fica excluído dela.<sup>13</sup> Assim, por efeito de várias feridas, esse sujeito resolve imaginariamente sua relação com a língua dizendo que **não sabe escrever** e que **fala errado** (cf. Orlandi, id.). Já é mais difícil que ele expresse ou explice algo a respeito de sua relação com a leitura (como se isso imaginariamente não pudesse vir à tona); porém, quando em sala de aula é convocado a interpretar, a formular interpretações com relação a um texto e entrar no debate, muitas vezes, aparece o silêncio.

Gostaríamos de comentar neste ponto algo sobre o que poderíamos considerar um monumento ou uma homenagem à língua brasileira, porque diz respeito, paradoxalmente, ao “orgulho lingüístico do brasileiro”: o Museu da Língua Portuguesa, no Prédio da Estação da Luz da Cidade de São Paulo. De nossa perspectiva, nele acontece a captura de uma língua em movimento, da memória dessa língua, não apenas como passado, mas também como “atualidade” e como diversidade, tanto na diacronia da língua portuguesa falada no Brasil quanto na sincronia das falas estendidas em sua geografia – plano este último que, por sua vez, é atravessado pela heterogeneidade das formas específicas das

---

<sup>13</sup> Um parêntese antes de continuar: nessa mesma escola a relação com a primeira língua estrangeira, quase sempre o inglês, é traumática, ligada a uma repetição formal: a técnica de produzir frases, exercícios gramaticais, uma memória que trabalha a espertice do saber lidar apenas com como saber cumprir com exercício – como afirma Sousa (2007), a partir de conceitos desenvolvidos por Orlandi (1998).

diversas práticas sociais que habitam essa formação social. Num trabalho de disciplina no curso de Letras/Habilitação Espanhol<sup>14</sup>, duas alunas davam destaque para a identificação dos alunos dos grupos de escola, que habitualmente visitam o museu, com as formas lingüísticas que aparecem num espaço que descomprime a relação reduzida ao gramatical com a língua (na dicotomia “certo/errado”), e que expande a relação de um sujeito com o simbólico que o significa e no qual ele se significa. Uma forte identificação com o diverso, com o heterogêneo – uma marca que parece ser forte no brasileiro e que nos fala de um **alto grau de exposição à alteridade**, como observa Oswald de Andrade (1990).

## 2. A agenda dos expertos<sup>15</sup>

*Disculpen cómo hablo, pero la lengua es prestada.*  
Maestro wichi<sup>16</sup>

Já faz anos que a educação se associa a mercadoria e à possibilidade de investimento e de lucro; aos poucos, dessa forma, vai deixando de ser uma questão da alçada do Estado. No caso da língua espanhola, esse discurso vem se fortalecendo em discursividades relativas à “expansão” dela no mundo. Assim, no final do ano passado, em San Millán de la Cogolla (Espanha), era realizado um seminário anunciado assim pelos títulos das matérias nos jornais: “El español, una multinacional muy rentable, la lengua española como motor de crecimiento económico”.<sup>17</sup> Isso acontecia em outubro de 2006 e, nessa mesma semana, em Montevidéu (Uruguai), a “Fundación Telefónica” promovia um seminário, com

<sup>14</sup> As autoras desse trabalho, apresentado como requisito de avaliação da disciplina “Variedade e alteridade em Língua Espanhola (segundo semestre de 2006, turno noturno, FFLCH/USP), são Tatiana Barduco e Vivian Gusmão.

<sup>15</sup> O termo “experto”, o exploramos aqui no sentido advertido por Sarlo (cf. 1994).

<sup>16</sup> Uma tradução possível da fala desse integrante de uma comunidade indígena na Argentina de hoje seria: “Desculpem minha forma de falar, acontece que a língua é emprestada.” O fragmento foi tomado do texto de Acuña (2007), no qual ele também aparece como epígrafe.

especialistas da língua, ao redor do tema “El idioma español, un activo intangible que cotiza en alza”.<sup>18</sup> Isso acontecia um mês após a assinatura de um convênio entre o Banco Santander e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para implementar o projeto “Oye, español para profesores” e qualificar docentes em exercício nas escolas públicas de ensino médio com um curso de 480 horas de espanhol e 120 de metodologia, no período máximo de dois anos. Pretendia-se assim, com urgência, atender à legislação que determina a oferta obrigatória dessa língua a partir de 2010 (Lei 11.161).<sup>19</sup>

No título de uma matéria crítica, Fernando Jaramillo denunciava: “El IV Congreso Internacional de la Lengua Espanola, un fenomenal expositor de nóminas editoriales”.<sup>20</sup> A metáfora do euro plasmada no nome próprio da língua condensa a metonímia do capital à qual fica subordinado tudo o que se diz nas discursividades que designamos. Assim, assistimos ao processo de naturalização da necessidade da **expansão/difusão da língua** espanhola pelo mundo, pelo Oriente, pela China, e nele é possível detectar o desconhecimento de sujeitos, de suas relações com as línguas e dos conflitos lingüísticos; e o atropelo de determinadas memórias históricas e discursivas. Vejamos, neste sentido, a fala do vice-presidente da “Real Academia Española” (RAE) quem, em 2005, dizia:

En América y en África quedan bastantes [...] **lenguas minúsculas** y todo esfuerzo por mantenerlas no es más que una aberración reaccionaria, todo hay que decirlo. **Esas pobres gentes** tuvieron que padecer, históricamente, a conquistadores, encomenderos,

---

<sup>17</sup> Cf. no jornal *El país*. Entorno, 24/10/06.

<sup>18</sup> Título de uma matéria publicada no jornal *La Nación*, seç. Cultura, em 24 de outubro de 2006. Disponível em: [http://www.lanacion.com.ar/archivo/Nota.asp?nota\\_id=852048](http://www.lanacion.com.ar/archivo/Nota.asp?nota_id=852048)

<sup>19</sup> Cf. Celada, M. “De prisa, de prisa, oye Brasil” em: La impudorosa ansia de expansión del español”, disponível em: <http://addendaetcorrigenda.blogia.com/2006/110401-la-impudorosa-ansia-de-expansion-del-espanol.php>

Valeria a pena dizer que os bancos implementam políticas de distribuição de bolsas para estudantes ao mesmo tempo que implementam projetos de qualificação de professores (seria possível aprender uma língua para ser seu professor em 600 horas? Que língua seria essa?) e as práticas de trabalho como as do telemarketing que revisamos neste texto. Aprofunda-se assim a contradição, como desigualdade, que muitos sujeitos do mundo contemporâneo devem suportar.

<sup>20</sup> <http://addendaetcorrigenda.blogia.com/2007/031202-el-iv-congreso-internacional-de-la-lengua-panola-un-fenomenal-expositor-de-nomin.php>

exploradores y colonos. Y, por si no hubieran tenido bastante, hay quien pretende mantenerlas, desvalidas, en su exigua prisión lingüística, ajenas e ignorantes del mundo que con nosotros habitan, con todo lo bueno o lo malo que este les pueda ofrecer, para regalo acaso de obstinados antropólogos, entretenimiento de gramáticos imaginativos y orgullosa satisfacción de políticos desnortados y pusilánimes (grifos nossos).<sup>21</sup>

E vejamos também como se submetem conceitos complexos do campo da reflexão lingüística a um certo plano do senso comum. A metonímia do capital dá corpo essas discursividades, nas quais – a partir de posições simbólicas vinculadas à expansão do capitalismo em sua forma atual e sem nenhum tipo de elaboração teórica – conceitos elaborados no campo de uma reflexão específica sobre a linguagem são submetidos ao senso comum. Uma denúncia do espanhol Jordi Sánchez no jornal *El País*, em maio de 2007, dizia: o vice-presidente da RAE afirma que "la función de las lenguas no es crear identidades" e também que "las lenguas no están para diferenciarse, sino para entenderse con cuanta más gente mejor" (sic).<sup>22</sup>

Por efeito disso tudo, em 2006, reforçando sentidos que já vinham se fortalecendo e se potencializando, o discurso sobre a língua espanhola – ligado a instituições espanholas de forma preponderante – começou a circular no Brasil atrelado à evidência – ao pré-construído que está sendo produzido pelas discursividades que observamos – e à necessidade imperiosa de sua expansão, difusão, aprendizado. O Brasil é um país com dimensões que vêm a calhar na metonímia da economia: 170 milhões de habitantes, uma ótima promessa para o mercado editorial em termos do número de livros que poderão ser colocados em circulação. Essa forma de entrada do espanhol no Brasil, de alguma maneira, entrou na contramão da lei de educação, e na contramão de certa tradição de reflexão das

<sup>21</sup> A citação do depoimento de Gregorio Salvador (*ABC*, 19 de enero del 2005) aparece na matéria de **Miguel Rodríguez Mondoñedo**: “El Reino de Cervantes: ¿a costa de las ‘lenguas minúsculas’?” Disponível em: <http://lapenalinguistica.blogspot.com/2007/07/el-reino-de-cervantes-costa-de-las.html>

<sup>22</sup> El bueno de Salvador, Jordi Sánchez (citado em [http://www.elpais.com/articulo/cataluna/bueno/Salvador/elpepuespcat/20070514elpcat\\_18/Tes](http://www.elpais.com/articulo/cataluna/bueno/Salvador/elpepuespcat/20070514elpcat_18/Tes))

universidades brasileiras cujas pesquisas, sustentadas com dinheiro público, tanto no campo da Lingüística Aplicada quanto no dos estudos hispânicos têm uma espessura teórica afinada e avançada.

Nesse sentido, considero que nós, docentes e estudiosos, temos uma responsabilidade, a que nos indica, inclusive, a temática de reflexão sugerida por este seminário sobre “Leitura e escrita em língua estrangeira”, pensado sob o signo da mistura e da complexidade e segundo o qual, há armadilhas no mundo: a meu ver e em nosso caso, a hipersimplificação da relação **sujeito/linguagem/língua(s)**.

Nessas discursividades, não aparecem perguntas acerca das reais necessidades do brasileiro, do funcionamento do sistema educativo no Brasil, da função de uma língua estrangeira (qualquer uma) na escola brasileira; ou, inclusive, acerca do que o espanhol, de forma singular, representa para um brasileiro – lembremos que, neste contexto específico do Cone Sul e como já observamos, é uma língua de integração regional, o que implica que, por meio do ensino dessa língua, possa ser explorado o conhecimento do outro.<sup>23</sup> Nesse afã imperialista/capitalista há um atropelo do outro, um avanço que não reconhece a alteridade; e isto toca muito de perto na memória de países com uma história de colonização. Sobretudo porque, nesta região, a pobreza e a exclusão herdadas e alimentadas implicam fatos como o seguinte, bem observado por Acuña (2007),

Setecientos mil hablantes de español son analfabetos en la Argentina. Muchos de ellos son en realidad analfabetos funcionales, es decir que, aunque aprendieron a leer y a escribir, han olvidado la lectura y la escritura y no las usan. Anualmente casi un 10% de chicos en edad escolar abandonan las aulas, o repiten el grado o tienen más edad de la deberían tener.

### **3. A nossa agenda**

---

<sup>23</sup> Estou retomando parte das inquietações tão oportunamente formuladas por Acuña (2007b).

Parece-nos importante indicar quais seriam as questões que deveriam constituir as prioridades do que “deve ser feito”. Literalmente: a nossa agenda. E, nesse sentido, passamos a sublinhar algumas necessidades, as que surgem, com urgência, do confronto com nosso real.

Em primeiro lugar, lembrar sempre dos efeitos de imobilidade, de fixidez que a forma como acontecem os discursos na escola brasileira deixa nas subjetividades do brasileiro, de modo mais geral, no que se refere à posição-sujeito da leitura ou da interpretação, e no que se refere à exclusão da escrita a que fizemos referência com base em formulações de Orlandi (2002). Inclusive, sem deixar de lembrar também a relação que é travada com o simbólico através dessa “carcaça” de código no qual foi transformado o inglês, a língua que na escola de forma geral ocupa o lugar de estrangeira.<sup>24</sup> Nesse sentido, deveríamos não esquecer, com relação ao espanhol, que quando for escolhido por um aluno – pois será uma língua de oferta obrigatória na escola – seu simbólico poderá ser trabalhado no sentido de explorar (e não de apagar) sua heterogeneidade, de explorar “sua(s) cultura(s)” e toda “a riqueza” que essa língua inclusive evoca no imaginário do brasileiro – retomando as palavras que aparecem em seus comentários quando ele estuda essa língua (cf. Sousa, 2007). Assim, ela não precisa ser confirmada como um código ou instrumento, como “a parceira” que integra, na expressão de Arnoux, o par “língua quente / língua fria” e, além disso, pode ser afirmada na relação com outras línguas, e não na sua exclusividade ou sua prioridade, que é o que de alguma forma aparece nas discursividades que apregoam o imperativo da necessidade de sua difusão.<sup>25</sup> Retomemos, nesse sentido, a menção que

---

<sup>24</sup> Isto, por efeito do processo de expansão dessa língua como *Basic English* e, também, por efeito do processo mais particularizado a que o inglês foi submetido nas práticas de ensino na escola brasileira (cf. Sousa, 2007).

<sup>25</sup> Aunoux (Universidade de Buenos Aires) usou essa expressão no curso "Glotopolítica: La política lingüística de los estados nacionales, las integraciones regionales y las áreas idiomáticas", oferecido na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP), em 30 de outubro a 7 de novembro de 2006.

fizemos com relação aos grupos da escola que visitam o Museu da Língua Portuguesa, cujos alunos – na contramão do imaginário segundo o qual o brasileiro diz que não sabe escrever e fala errado – são capturados pela heterogeneidade da própria língua ao dizer: “Professora, como a gente fala **diferente**, ne?” – com todos os sentidos que toma aí o significante que grifamos. Pareceria ser da índole do brasileiro esse prazer por **se expor à heterogeneidade**, tanto como variedade quanto como alteridade (cf. Serrani-Infante, 1997); a língua espanhola, pelo fato de ter na sua memória a inscrição da língua do brasileiro, pela proximidade que a caracteriza, poderia ser aproveitada em todos os sentidos que promove esse movimento imaginário (e simbólico) entre o mesmo e o diferente, essa relação em espelho que o imaginário devolve ao brasileiro.

No que se refere mais especificamente à leitura, lembrar que – de acordo com todos os estudos realizados no terreno da Lingüística Aplicada e tão sensivelmente desenvolvidos no Brasil pelas pesquisas levadas adiante por diversas universidades – os saberes discursivos que uma língua estrangeira é capaz de sustentar podem contribuir para que um sujeito se “desterritorialize” por se submeter ao estranhamento – ao ficar exposto à opacidade da materialidade da língua estrangeira e de seus sentidos. Dentre as línguas estrangeiras, a língua espanhola apresenta uma especificidade: é **singularmente estrangeira** (cf. Celada, 2002), pois é uma língua que, em sua forma, leva inscrita a memória da brasileira. Como observa Vieira, aparece aí a “marca um tanto contraditória do ‘estrangeiro-familiar’”, pois as semelhanças entre as duas línguas, por um lado, criam zonas permeáveis em suas fronteiras e, por outro, “não deixam apagar os traços da identidade estrangeira” (1996, p. 114). Pode-se trabalhar nesse caso, portanto, o estranhamento que surge “de onde não se esperava”, da mais absoluta “proximidade”: daí provirá uma alteridade que surpreende pela procedência (cf. Celada, 2002, p. 186). Portanto, a língua espanhola pode ser trabalhada

como **matéria**, nas filigranas de suas diferenças, e como **instrumento** pois, pela possibilidade de fornecer outros saberes discursivos, é capaz de atravessar, como uma função, o campo de uma subjetividade, possibilitando a filiação a outros sentidos, a outra memória. Esta capacidade estaria em qualquer língua estrangeira, aqui estamos apenas nos referindo à relação mais singular e nos restringindo ao caso da língua espanhola, língua de integração regional no Brasil de hoje e no Cone Sul da atualidade. Em qualquer caso, trata-se sempre de frisar a necessidade de não apagar, nas práticas de ensino, a diversidade e, sobretudo, de não atropelar a alteridade. Esta, da nossa perspectiva, pode ser vista como uma possibilidade de interferir na adesão que provoca a leitura pastoral, presente em tantas práticas do mundo contemporâneo, leitura que a fixidez da posição de interpretação que a escola produz vem a propiciar (e que certas outras práticas reforçam) e, inclusive, pode interferir na relação específica que o brasileiro tem com a escrita.<sup>26</sup>

De qualquer modo, parece-nos que o objetivo é pensar não na importância da difusão de uma língua em si mesma, mas na **relação sujeito/linguagem-língua(s)**. O fato de colocar ênfase no primeiro ou no segundo desses focos retoma o confronto que no início desta apresentação atribuímos à relação entre as discursividades, no campo do ensino de espanhol e de formação de professores de língua e literatura nessa língua no Brasil de hoje.

## Referências bibliográficas

ACUÑA, L. (2007a). La certificación internacional del español como lengua extranjera: entre la megalomanía y la necesidad de los hablantes. Disponível em: <http://addendaetcorrigenda.blogia.com/2007/032701-la-certificacion-internacional-del-espanol-como-lengua-extranjera-entre-la-megal.php>

<sup>26</sup> E neste sentido resgato as formulações de González (id.): a experiência da leitura auto-reflexiva deve levar o leitor ao abismo. Já a leitura pastoral ou evangélica (com a qual devemos conviver) nos retira, nos tira o grande poder emancipatório dos textos. “Es – diz o pensador – un proyecto político de emancipación y de liberación crear ese lector, que no es meramente crear un ciudadano, es algo más que crear un ciudadano” (id.). Assim, o autor reivindica a idéia de interferir também nos processos de interpelação, de assujeitamento do sujeito pelo Estado Nacional.

- \_\_\_\_\_. (2007b). Lenguas y hablantes. Disponível em:  
[http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/default.htm#Leonor\\_Acu%C3%B1a](http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/default.htm#Leonor_Acu%C3%B1a)
- ANDRADE, O. de. (1990). *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo.
- CELADA, M.T. (2002). O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira. Tese de doutorado. Unicamp, IEL, 277 p. Disponível em:  
[http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/docente/Tese\\_MaiteCelada.pdf](http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/docente/Tese_MaiteCelada.pdf)
- DELEUZE, G. GUATTARI, F. (1977). "O que é uma literatura menor?" In: Kafka. Por uma literatura menor. (Trad. por Júlio Castaño Guimarães.) Rio de Janeiro: Imago. (Original em francês: Kafka. Pour une littérature mineure. Paris: Editions de Minuit, 1975.)
- FOUCAULT M. (1972). *A arqueología del saber*. Petrópolis: Vozes. (Original francês: L'archéologie du savoir. Paris: Gallimard, 1969.)
- GONZÁLEZ, H. (2006). Conferência sobre "Políticas de la lectura", proferida no IV Congresso da Associação Brasileira de Hispanistas (inédita).
- GUATTARI, F. (1987). O capitalismo mundial integrado e a Revolução Molecular. In: ROLNIK, S. [org.]. *Revolução molecular. Pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense.
- ORLANDI, E. (1996). *Interpretação. Autoria, lectura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1998). Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. [org.] *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, p. 203-212.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Análise do discurso. Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- \_\_\_\_\_. (2002). A língua brasileira. In: \_\_\_\_\_. *Língua e conhecimento lingüístico*. São Paulo: Cortez, p. 21-32.
- PAULILLO, R. (2004). A enunciação vacilante. Formas do heterogêneo no discurso de si. Tese de doutorado. Unicamp, IEL, 266 p.
- PAYER, M.O. (2005a) Língua de imigrantes (italianos) no Brasil. Memória, esquecimento, ensino. In: *IX Encontro Internacional da Abralin*. Brasília, p. 511-517. Disponível em:  
<http://www.abralin.org/publicacao/abralin2005.php>
- \_\_\_\_\_. (2005b). Linguagem e sociedade contemporânea – Sujeito, mídia, mercado. N: *RUA* (Revista do Núcleo de desenvolvimento da Criatividade da Unicamp), núm. 11, 2005, p. 9-25.
- PÊCHEUX, M. (1980). Remontémons de Foucault a Spinoza. (Trad. por Miguel Rodríguez.) In: MONTEFORTE TOLEDO, M. El discurso político. México: UNAM/Nueva imagen, p. 181-199.
- \_\_\_\_\_. (1990a). Análise automática do discurso. (AAD-69) (Trad. por Eni P. de Orlandi.) In: Gadet, F. e Hak, T. *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, p. 61-161. (Original em francês: *Analyse Automatique du Discours*. Dunod, 1969.)
- \_\_\_\_\_. (1990b). O discurso. Estrutura ou acontecimento. (Trad. por Eni Orlandi.) Campinas: Pontes. (Ed. inglesa: Discourse: Structure or Event? In: Nelson, C. & Grossberg, L. [eds.] *Marxism and the interpretation of culture*. Illinois University Press, 1988.)
- REVUZ, C. (1998). A Língua Estrangeira, entre o Desejo de um Outro Lugar e o Risco do Exílio". In: SIGNORINI, I. [org.] *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, p. 213-230.
- SARLO, B. (1997). *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel, 9º ed. (primeira ed. 1994).
- SERRANI-INFANTE, S. (1994). Análise de ressonâncias discursivas em micro-cenas para estudo da identidade lingüístico-cultural. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, n. 24, jul-dic, p. 79-90.
- \_\_\_\_\_. (1997). Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas. *Revista Letras*, Porto Alegre, n. 4, p. 11-17.

- \_\_\_\_\_. (1998). Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. [org.] *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, p. 213-230.
- SOUZA, G.N. (2007). Entre línguas de negócios e de cultura. Sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, FFLCH.
- VIEIRA, M.A. da C. (1996). O ensino da literatura espanhola na Universidade de São Paulo. In: *Anais do IV Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras*. Assis: Unesp, v. 1, seção "Grupos de debates", p. 113-7.
- VIEIRA, P. O. (2005). Um olhar que transcende o olho – Detectando aspectos dominantes de uma subjetividade argentina nos quadrinhos de Mafalda. Trabalho de Graduação Individual, Departamento de Letras Modernas (FFLCH/USP). Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/graduacao/iniciacao.htm>
- ZOPPI-FONTANA M.G. (2004) “A arte de cair fora. O lugar do terceiro na enunciação.” En Revista ECOS. Variantes lingüísticas Literaturas regionais, ed. n. 002, julho 2004, 61-69.