

A Língua Espanhola no Brasil: ruptura e resistência do elo língua-cultura*

Greice de Nóbrega e Sousa

Recebido em: 3 de junho de 2020

Aceito em: 21 de junho de 2020

* Este artigo foi produzido com base em nossa tese de doutorado (Sousa, 2019) intitulada: “*Canción con todos*” O jogo de forças no discurso pedagógico sobre a língua espanhola e a construção de relações de sentido”. Uma primeira versão deste artigo foi apresentada como comunicação oral (“Características do discurso pedagógico sobre a língua espanhola no Brasil: traços da resistência”), no 4º Congresso Latino-americano de Glotopolítica, que ocorreu em setembro de 2019, na Universidade de São Paulo.

Greice de Nóbrega e Sousa é doutora (2019) e mestre (2007) em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola, Literaturas Espanhola e Hispano Americana da FFLCH - USP, na área de Língua Espanhola. É professora adjunta do curso de Letras Português-Espanhol da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da UNIFESP - área de Espanhol e suas Literaturas. Atua em disciplinas da graduação, desenvolvimento de pesquisas e ações de extensão ligadas à Língua Espanhola e ao Ensino-aprendizagem de Línguas. Contato: greicenobrega@gmail.com Brasil

PALAVRAS-CHAVE:
língua espanhola no Brasil;
discurso pedagógico; relação
sujeito/língua; Análise do
Discurso; Glotopolítica.

KEYWORDS: Spanish
language in Brazil;
pedagogical discourse;
subject/language relationship;
Discourse Analysis;
Glottopolitics.

Resumo: Tendo como base teórica a Análise do Discurso e sua interface com a Glotopolítica, o presente artigo traz considerações sobre aspectos da relação sujeito brasileiro/língua espanhola (LE). A partir do levantamento dos processos sócio-históricos relativos à expansão da LE nos anos 1990 no Brasil e da forma como as políticas linguísticas se materializam em materiais didáticos e nas diretrizes educacionais brasileiras, analisamos tendências de movimentos de ruptura e resistência do elo língua-cultura. Em nossas análises, consideramos que esses movimentos se refletem na forma como os sujeitos/sentidos se constituem e como são convocados no discurso pedagógico sobre a LE. Concluímos que, nesse discurso, operam forças de resistência às investidas tutelares da Espanha vinculadas a processos de achatamento da língua.

Abstract: Based on the theoretical base of Speech Analysis and on the interface that we provide to Glottopolitics, this article presents considerations on aspects of the Brazilian subject/Spanish language relationship. From the survey on the socio-historical processes related to the expansion of Spanish language in the 1990s in Brazil, and from the way language policies materialize in didactic materials and in Brazilian educational guidelines, we analyze the occurrences of rupture and resistance of the language-culture link. In our analysis we consider that these occurrences are reflected in the way the subjects/senses are configured and how they are summoned in the pedagogical discourse on the Spanish language. We conclude that in this speech, forces of resistance operate against Spanish tutelary attacks that would be linked to processes of flattening the language.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal apontar alguns movimentos de ruptura e resistência do elo língua-cultura, no que se refere à relação sujeito brasileiro/língua espanhola (LE). Para tanto, daremos especial atenção a como as políticas linguísticas em torno das línguas estrangeiras no Brasil se materializam (como diretrizes curriculares e materiais didáticos) e às regularidades que identificamos no discurso pedagógico (DP) sobre a LE. Lançamo-nos, fundamentalmente, sobre as bases teóricas da Análise do Discurso (AD), e apontamos nossa aproximação aos estudos da Glotopolítica, uma vez que essas duas perspectivas teóricas apresentam dispositivos de análise com características interdisciplinares e, assim, permitem que transitemos por fatos linguísticos e históricos com a finalidade de delinear o que estamos entendendo como movimentos de ruptura e resistência.

Dividimos nosso texto em cinco partes. A primeira trata de uma introdução às questões levantadas em torno da relação sujeito brasileiro/línguas estrangeiras, a partir de remissões a pesquisas sobre a Língua Inglesa (LI) e a LE e ao referencial teórico mobilizado no desenvolvimento das seguintes partes que compõem o artigo. Em seguida, trazemos à tona alguns marcos históricos e os relacionamos às ações tutelares da Espanha sobre a LE (demonstrando como podem produzir efeitos de ruptura do elo língua-cultura, reorganizando sentidos em torno a esses objetos discursivos – língua e cultura). A terceira parte retrata movimentos na relação sujeito brasileiro/LE e mostra como as políticas linguísticas, aliadas ao papel delegado às

universidades públicas no Brasil, vão instalando no DP sobre a LE uma reação que interpretamos como de resistência contra as investidas tutelares espanholas sobre a língua. A seguinte parte do artigo traz análises de materiais didáticos que exemplificam a forma como se dá o fortalecimento do elo em questão. Finalmente, na quinta e última parte deste trabalho, apresentamos algumas conclusões sobre as discussões desenvolvidas e apontamos possibilidades futuras para o aprofundamento das questões aqui expostas.

1. O SUJEITO E AS LÍNGUAS NO “MUNDO GLOBALIZADO”

Ao retomarmos glosas de aprendizes de LI e LE sobre as línguas e sobre o processo de ensino-aprendizagem, analisadas em nossa pesquisa de mestrado (Sousa, 2007), queremos trazer à tona, entre as conclusões alcançadas naquele trabalho, a concentração de comentários que relacionam essas línguas a determinadas imagens: “de negócios” e “de cultura”. Os comentários se referem à LI como “1ª língua de negócios”, enquanto que a LE é representada como a “2ª”. No entanto, vimos que, com o passar do tempo de contato com a LE em situações de ensino-aprendizagem formais, o peso da imagem de língua de negócios se desloca e os comentários dos aprendizes evidenciam que a imagem de língua de cultura ganha protagonismo. O mesmo deslocamento não acontece na relação aprendiz/LI. Essa relação se mostra bastante engessada e, além disso, se configura como uma relação fundante – por ser, na maior parte dos casos, a primeira língua estrangeira com a que o aprendiz brasileiro tem contato no âmbito de ensino formal.

Constituído por essa relação fundante, o aprendiz brasileiro, portanto, se encontra com uma nova demanda: (re)significar-se na relação com a LE¹.

Tomados pelo significativo deslocamento presente na relação aprendiz/LE, atravessada pelo processo de ensino-aprendizagem, nos propusemos, então, a analisar o DP sobre a LE – instância em que identificamos forças capazes de disparar o deslocamento detectado (Sousa, 2019). Visto que este artigo apresenta parte da análise e das conclusões a que conseguimos chegar com tal pesquisa, gostaríamos de explicitar algumas características do corpus e dos participantes com os quais trabalhamos para, por um lado, situar melhor o leitor com relação ao contexto da pesquisa, compartilhando mais informações sobre o caminho que trilhamos, e, por outro, justificar as escolhas que fizemos e que embasam o recorte aqui presente. Assim, começamos por dizer que, em 2016, pedimos a professores de espanhol que nos disponibilizassem atividades com canções que eles mesmos tivessem produzido e que utilizassem em suas aulas. Coletamos um total de 16 atividades e convidamos esses professores a participar de nossa pesquisa, respondendo a um questionário sobre motivações e justificativas que detalhavam melhor o modo como tais atividades eram realizadas em suas próprias aulas, ministradas em diferentes instituições de ensino formal do estado de São Paulo. Num primeiro momento, nos interessava compreender de que

1 Vale ressaltar que tal pesquisa teve como corpus de análise glosas e comentários sobre a LE e a LI de estudantes do nível superior do curso de Secretariado Executivo Bilingue de uma instituição privada e dos cursos de Letras Espanhol e Letras Inglês de uma instituição pública, ambas da cidade de São Paulo. Os comentários foram coletados em 2005 através de questionários com perguntas que estimulavam o surgimento de representações das línguas estrangeiras, como, por exemplo: “Como você caracterizaria o inglês?” e “O que é saber bem espanhol, na sua opinião?”.

forma a LE aparecia como língua em que o “cultural” ia ganhando força e, assim, poder entender como esses objetos discursivos eram delineados. O trabalho didático com canções nos pareceu bastante produtivo, visto que esse é um gênero híbrido, composto por letra e música, e que, portanto, se apresenta com diferentes camadas de constituição, podendo interpelar o sujeito também a significar(-se) nessas/a partir dessas diferentes camadas². As primeiras análises nos mostraram diferentes orientações de concentração do trabalho didático (às vezes paradoxais) que nos levaram a decidir tomar outros materiais para, a partir de um cotejamento com o nosso corpus, explorar e identificar melhor as regularidades discursivas. Para tal cotejamento, utilizamos materiais didáticos de diferentes procedências, mas de fácil acesso aos professores brasileiros: 36 atividades com canção disponibilizadas pelo site *www.profedelee.es* – um recurso muito utilizado por professores de LE e, nesse caso, nos interessava o fato de ser um material produzido fora do Brasil; e as atividades com canção de dois livros didáticos publicados no Brasil: *Síntesis* (Martin, 2010) e *Enlaces* (Osman et. al., 2010) – nesse caso, é importante dizer que, por serem livros selecionados e distribuídos pelo governo brasileiro, alcançaram uma grande circulação³.

Feitas essas considerações, já estamos expondo alguns de nossos gestos de interpretação e, assim, nossa filiação com as bases teóricas da Análise do

2 Valverde (2008) caracteriza a complexa composição desse gênero em: voz, melodia, arranjo, instrumentação e letra, ou seja, uma “simbiose entre a voz, o gesto, a melodia, o acompanhamento e as palavras” (272-273).

3 Faremos maiores considerações sobre esse programa e sua implicação no DP sobre a LE no item 3 deste trabalho.

Discurso e a aproximação às discussões da Glotopolítica. Transitando por esses campos teóricos, interpretamos marcas da subjetividade do brasileiro que emergem com as configurações do “cenário da globalização” em que os sujeitos e as línguas (co)habitam. Assim, adiantamos que nossas análises se dão mais precisamente no território da AD, e a interface com a Glotopolítica será feita de forma bastante pontual, sem que possamos aprofundar-nos, aqui, em seus conceitos e desdobramentos.

Ao dar visibilidade às glosas sobre as línguas e ao DP sobre a LE – e a como eles fazem emergir determinados efeitos de sentido –, estamos articulando uma noção de sujeito própria da forma como a análise materialista do discurso a concebe: compreendendo que, por ser heterogêneo, descentrado, cindido, histórico, o sujeito é afetado pela ideologia que o interpela a ocupar posições discursivas. Assim, **sujeito e sentido são produzidos simultaneamente sendo, dessa forma, efeitos da ideologia** (Pêcheux, 2014a). Portanto, toda vez em que nos referimos ao sentido estamos espelhando essa referência no sujeito.

Com relação às práticas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, estamos num ponto de reflexão fora do olhar que a didática costuma lançar sobre essas elas. Nossa visão se projeta para (e a partir das) instâncias da subjetividade relativas aos sujeitos envolvidos nesse processo. Trata-se, pois, do que Serrani-Infante (1997, 1998) desenvolve sobre a **inscrição do sujeito na ordem da língua**, expondo, assim, a perspectiva da AD referente à aquisição de línguas. Celada e Payer afirmam que, nas práticas que desenvolvemos nesse âmbito – ou seja, no foco do trabalho que adotamos

ao ensinar línguas –, se destaca o “trabalho com o sentido e com o significante” (Celada; Payer, 2016, 22) que, por serem a matéria de constituição do sujeito, torna “possível atingir ou afetar o campo de uma subjetividade, concebida como uma malha de saberes-sentidos-afetos” (ibid.).

Com o objetivo de mudar nosso foco de análise – da posição enunciativa do aprendiz para aquela que se mostra através do professor, e, assim, alcançar outras tramas dessa malha de “saberes-sentidos-afetos” –, nos baseamos em reflexões sobre os efeitos do **discurso sobre** (Orlandi, 2005; Mariani, 1998) e do **discurso pedagógico** (Orlandi, 2001). Esse giro de perspectiva nos levou a analisar diferentes **condições de produção** (Pêcheux, 2014b [1969], 79-86) e colocá-las em relação com a história que marca a memória do sujeito brasileiro no âmbito do ensino e da aprendizagem da LE no Brasil. A partir daí, ressaltamos que o **discurso sobre**, atrelado ao contexto institucional com a força do “escolar”, torna-se um discurso muito engessado, com uma estrutura rígida, praticamente incontestável: o **discurso pedagógico**. Dessa forma, compreendemos o impulso capaz de deslocar a imagem de negócios para a de cultura, como exploraremos nas seguintes partes deste texto.

De forma interdisciplinar, como já adiantamos, disparamos aqui nosso interesse nas reflexões do campo da Glotopolítica que, como explicam Arnoux e Bein, considera as “*intervenciones en el espacio del lenguaje y las ideologías lingüísticas asociadas con ellas como expresiones de procesos económicos, sociales y políticos sobre los que, además, dialécticamente actúan*” (Arnoux; Bein, 2015, 13). Tratando, pois, o material didático como um forte componente em nossas análises, entendemos, assim como os autores anteriormente citados, que

(...) la enseñanza de lenguas se vincula con orientaciones o decisiones políticas que van de la mano de la construcción de identidades. Incluso la elaboración de instrumentos lingüísticos destinados fundamentalmente a aquélla, como gramáticas, libros de texto, diccionarios, retóricas u otros textos semejantes que regulen la discursividad oral o escrita, pueden ser considerados desde una perspectiva glotopolítica. (Arnoux; Bein, 2015, 15)

Partindo dessa aproximação teórica, tentaremos estabelecer relações entre processos econômicos, sociais e políticos e a construção da relação sujeito brasileiro/LE.

É importante dizer que as imagens e os fatos de linguagem com os quais trabalhamos são responsáveis por nos apontar alguns momentos cruciais dos processos que abordaremos. Assim, é necessário que retomemos as imagens das línguas nas metáforas que as condensam como “língua de cultura” e “língua de negócios” para situá-las em determinadas condições de produção a que sujeitos/sentidos emergem. Tais condições de produção revelam uma forma-sujeito delineada pelas demandas do século XX-XXI: o “sujeito do sucesso” – aquele que “domina”, ou, “deve dominar as línguas” (Payer, 2005). Diante desse cenário, é necessário trazer à tona as transformações relativas à relação do funcionamento do “mundo globalizado” e das línguas. Nesse contexto, as questões relacionadas à identidade – no sentido que as fronteiras nacionais estabeleçam – começam a ser reestruturadas para uma perspectiva “supranacional”, como ressaltam Roca, Sousa e Ponte ao discutirem sobre determinadas ações de política linguística no processo de integração regional. As autoras entendem o Tratado do Mercosul, assinado em 1991, como uma representação do funcionamento da sociedade para

além das fronteiras nacionais – se apresentando como “um espaço possível de construção de uma identidade supranacional” (Roca; Sousa; Ponte, 2018, 10). Com base na bibliografia que discute a forma como a LE foi apresentada como instrumento dessa integração, é fundamental ressaltarmos o que Celada (2002) aponta como uma “mudança de status” da LE para o brasileiro. A pesquisadora relaciona esse acontecimento à reorganização da relação do brasileiro com a LE – o que ocorreu juntamente com a entrada de empresas espanholas na América Latina. Essa relação se movimenta, se desloca, portanto, passando a funcionar de forma a descristalizar o pré-construído de “língua fácil” e, portanto, desestabilizando uma certa “ilusão de competência espontânea” (Op. cit.) que funcionava como marca de tal relação. A nova situação glotopolítica da LE lhe confere a representação de uma língua que merece ser estudada pois, para o sujeito que emerge dessas condições de produção, dominar línguas é um imperativo para “ser bem sucedido no mundo dos negócios”.

Consideramos fundamental que tentemos compreender como essa nova ordem mundial – que organiza os blocos econômicos e globaliza certas relações – se mostra nos sentidos disparados pela disputa pela gestão da LE. Tomando o sentido político que Guimarães (2002) atribui ao espaço de enunciação, podemos dizer que estamos querendo dar visibilidade a como a LE se torna um objeto de disputa ideológica, a como os sentidos que permeiam esse espaço abrigam determinados conflitos, e indagar sobre como esse funcionamento ativa uma reação no contexto brasileiro. Tentaremos dar destaque ao que acreditamos incidir na construção do objeto discursivo

“língua espanhola” referente às disputas tutelares que revelam um complexo movimento de ruptura e de resistência do elo língua-cultura.

2. AÇÕES TUTELARES DE UMA (EX)METRÓPOLE

A “nova” ordem mundial fez com que antigas hierarquias se empenhassem em assegurar seu lugar, adaptando-se ao controle de novas práticas do poder. Tutelar a LE, manipulando, inclusive, sua projeção como “produto” se mostrou uma estratégia promissora para grupos ligados ao governo e ao empresariado espanhol. Com o intuito de tornar visível tal “empenho”, trazemos aqui a discussão sobre uma série de medidas político-econômicas analisadas por especialistas do campo da glotopolítica para que entendamos como a Espanha⁴ se impõe na gestão da LE, arquitetando um discurso sobre essa língua através do qual se constroem direções ideológicas.

De acordo com Del Valle (2007), essas medidas fomentam a *hispanofonia* e o *panhispanismo* como ideologias que interpelam o sujeito a identificar na LE um sentido de “*patria común*”. O pesquisador se propõe a discutir essa representação da LE gerada num contexto de transformações político-econômicas que a Espanha viveu no final do século XX. Trata-se pois de uma reflexão com foco nos desdobramentos da imagem da LE forjada a partir de políticas linguísticas desenvolvidas, fundamentalmente, depois da entrada em vigor da Constituição Espanhola de 1978, do avanço econômico desse

4 Não como Estado nacional, conforme adverte Fanjul (2011), mas como um conjunto de instituições governamentais e empresas transnacionais que representam uma instância “tutelar” sobre a língua, com características mais corporativistas do que político-nacionais.

país no final dos anos 1980 e da projeção internacional de suas empresas, principalmente, no mercado latino-americano. O país passava por um período em que as diferenças internas tinham o potencial de desestabilizar os avanços encontrados no campo político e econômico. Projetada para o cenário mundial, a Espanha se lançava à globalização, mas precisava se articular se quisesse “entrar no jogo” como forte concorrente. Para criar uma ideia de unidade que solucionasse os problemas dessas diferenças internas não se podia usar o nacionalismo como modelo. A LE serviu, então, de instrumento para um planejamento estratégico para ambas as “necessidades”.

Analisando os esforços empreendidos pelas instituições envolvidas para difundir e assegurar a ideia de hispanofonía, Del Valle aponta que essa nova imagem da LE se constitui por quatro propriedades. Três delas são designadas pelo pesquisador como ideias de: concordia, universalismo e rentabilidad. Ainda que não seja nosso objetivo aprofundar-nos sobre essas três propriedades, é necessário destacar que elas revelam como a LE foi projetada, nesse período, com um sofisticado planejamento e com ações estratégicas para abrigar sentidos de lugar de encontro, de presença global e de produto – logicamente, ligado a uma rentabilidade.

A quarta propriedade – em que nos centraremos com maior atenção – se trata de uma certa rejeição às premissas do nacionalismo linguístico, como adiantamos. Para explicar essa rejeição, Del Valle discute sobre a própria noção de nação em torno de parâmetros territoriais, étnicos, cívicos, culturais e os de uma língua comum – que vinham sendo alvo de tensões em vários setores. No caso da língua comum, para afastar a ideia de uma representação/

identificação simbólica em torno da nação (da associação “uma língua = uma nação”), **se investiu na separação conceitual entre língua e cultura** – é nessa separação conceitual que queremos dar ênfase neste trabalho. O pesquisador conclui que esse movimento resultou num redirecionamento para outras representações presentes na ideia do *panhispanismo* – que já existia no final do século XIX e que foi retomada com o objetivo de liberar o espanhol de suas “*ataduras culturales y nacionales para que se convierta en lengua panhispánica*” e para que pudesse romper com “*las fronteras físicas que delimitan un territorio nacional específico*” e assumir “*un carácter expansivo e internacional*” (Del Valle, 2007, 50). Mas, observemos com atenção que, também nessas representações, a tutela dos órgãos espanhóis segue presente.

3. SUJEITO BRASILEIRO/LE

No contexto brasileiro, essa língua não se apresentava tão “neutra”⁵ assim. Ao mesmo tempo em que as investidas dos órgãos espanhóis sobre a tutela da LE foram ficando mais evidentes, seu status ia se aproximando ao da LI. Ou seja, os sentidos relativos à relação fundante começaram a ser convocados também na relação com a LE. Como dissemos anteriormente, verificamos a proliferação de imagens eufóricas relacionadas ao mercado e à LE como

5 A LE alcançou a denominação de uma variedade dita “neutra” nos instrumentos linguísticos manipulados pelas instâncias tutelares espanholas: o “español general”. Ao pesquisar sobre as características de tal manipulação e sua inserção como ação de uma política linguística da LE no Brasil, Ponte observa que a marca ideológica vinculada a essa variedade é projetada como forma de elevá-la “às mais altas aspirações do mundo globalizado: comunicação e igualdade” (Ponte, 2013, 20).

uma “língua de negócios”. Mas um gesto acentuaria essas imagens ao mesmo tempo em que seria um dos responsáveis por fomentar a ideia de resistência ligada à LE: a promulgação da “Lei do espanhol” (com ela, outros gestos foram empreendidos e, conforme destacaremos nos próximos parágrafos deste item, entendemos que eles reforçaram a resistência do elo língua-cultura).

A consolidação do Mercosul e o apoio acordado para o fomento do ensino da língua espanhola e portuguesa como línguas estrangeiras impulsionaram a promulgação da lei 11.161/05. Essa lei tornava obrigatória a oferta da língua espanhola no Ensino Médio de todo o Brasil, sendo facultativa a matrícula para o aluno. Tornava também possível sua oferta no Ensino Fundamental II⁶.

A existência de uma lei que estabeleceu diretrizes para a oferta da LE no sistema educativo formal foi um acontecimento que abriu espaço para a produção de textos oficiais que orientaram as propostas didáticas para a escola. Nesse espaço, a universidade foi chamada a desempenhar um papel regulador através do Estado. Assim, para criar o documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM), da disciplina Espanhol, se recorreu aos pesquisadores que estavam na vanguarda da produção acadêmica sobre a LE e seu ensino no Brasil. A partir de uma análise da história do espanhol na escola brasileira, ressaltamos as conclusões de Almeida (2017) sobre o capítulo das OCEM dedicado à LE (Conhecimentos

6 Essa lei foi revogada em 2017, gesto que interpretamos como uma forma de interdição à tomada do lugar que a LE havia chegado e que é extremamente significativa para pensarmos no jogo de força que emerge juntamente com os sentidos da resistência que estamos levantando neste trabalho.

de Espanhol). A pesquisadora o classifica como um acontecimento discursivo (Foucault, 1997) por “estabelecer o novo lugar da Língua Espanhola, assinalado por gestos políticos” (Almeida, 2017, 64). De nossa perspectiva, entendemos que as OCEM textualizam o cruzamento dos saberes e posicionamentos dos pesquisadores com incidência nas políticas linguísticas e, assim, configuram um papel para a universidade pública na gestão da LE no Brasil. Além disso, essa participação fica chancelada pelo Estado, ou seja, por políticas públicas em torno da LE e seu ensino. Para que possamos nos aproximar desse acontecimento discursivo, observemos o sumário do capítulo que trata dos **Conhecimentos de Espanhol**⁷:

- 1 O **papel educativo** do ensino de Línguas Estrangeiras na escola e o caso específico do Espanhol
- 2 Algumas **especificidades** no ensino da Língua Espanhola a **estudantes brasileiros**
 - 2.1 O que fazer com a **heterogeneidade do Espanhol**?
 - 2.1.1 Qual **variedade** ensinar?
 - 2.1.2 Qual **variedade** os alunos devem aprender?
 - 2.1.3 O que fazer quando a **variedade** presente no livro didático é diferente da empregada pelo professor?
 - 2.2 Algumas representações do **Espanhol para os brasileiros**

7 Não podemos fazer uma análise do texto completo das OCEM – Conhecimentos de espanhol, pois isso constituiria outro trabalho, com outros objetivos – os quais acreditamos já terem sido bastante explorados em diversas pesquisas. Trazemos apenas a textualidade do sumário como uma representação dos eixos que definem as regularidades que seu texto apresenta.

- 2.2.1 Sobre a proximidade/distância **entre o Português e o Espanhol**
 - 2.2.2 Sobre os efeitos da proximidade/distância nos processos de aprendizagem. O **papel da língua materna** na aprendizagem da língua estrangeira
 - 2.2.3 Interferências, interlíngua, mesclas... ¿Qué hacemos con el **portuñol?**
 - 2.2.4 E a gramática?
- 3 Orientações pedagógicas para o ensino de Espanhol: sobre teorias, metodologias, materiais didáticos e temas afins
- 3.1 Considerações gerais
 - 3.2 Acerca dos objetivos e conteúdos a serem considerados no ensino do Espanhol
 - 3.2.1 Habilidades, competências, e meios para alcançá-las
 - 3.3 Métodos e abordagens de ensino
 - 3.4 Sobre os materiais didáticos
- (BRASIL. OCEM, 2006, 12, destaques nossos)

Essa textualidade, que marca o acontecimento discursivo, coloca o foco em determinado aspecto: os estudos comparativos entre o português do Brasil e o ensino da LE no contexto de aprendizagem do brasileiro. Esse aspecto forma um eixo central no texto e nos mostra a ancoragem dessas orientações didático-pedagógicas nas pesquisas desenvolvidas pelas universidades brasileiras. A regularidade que encontramos no enunciar (quase que obrigatório) da “existência das variedades da LE” aparece textualizada nessas diretrizes,

juntamente com a consciência de um contexto de ensino-aprendizagem habitado por um sujeito marcado pelas línguas (portuguesa, espanhola, dos povos originários, nacional, materna, estrangeiras etc.). Ainda que diversos processos políticos e econômicos de escala mundial, regional e também de âmbito nacional tenham impulsionado de diferentes formas a elaboração do texto das OCEM (como a entrada do Brasil no Mercosul, a presença das empresas espanholas no país e a conseqüente relação da LE com as exigências da performance nas línguas do “mundo dos negócios” entre outros), eles não se apresentam como discussões centrais sobre a LE – ou seja, ainda que a convocação do sujeito a significar(-se) (n)os sentidos das línguas no atual contexto seja constitutiva e ressoe em diferentes materialidades, nas diretrizes postuladas pelas OCEM não há, por exemplo, um item que convoque “a importância do espanhol no mundo globalizado”. Como Almeida, e a partir de Foucault, estamos entendendo a “singular existência” desse acontecimento discursivo na medida em que ele “vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte” (Foucault, 1997, 31), ou seja, na medida em que identificamos uma orientação discursiva a partir do eixo que destacamos.

Entre vários aspectos relevantes, as OCEM de LE são um marco que fortalece uma concepção de língua e seu ensino, a partir do discurso científico-acadêmico, para a abordagem da LE na escola regular no Brasil. Em outras palavras, essa concepção se torna parte constitutiva do DP sobre a LE, que compõe o jogo de forças dos sentidos em torno da relação sujeito brasileiro/LE. Esse discurso, chancelado pelo Ministério da Educação, passa a fazer parte do âmbito da política linguística como uma espécie de

ramificação do discurso jurídico – um desdobramento (ou consequência) da lei 11.161/05⁸.

Levando em conta as reflexões que desenvolvemos até aqui, entendemos que a universidade também desempenha uma função de cunho tutelar de gestão sobre as línguas através de seu papel na formação de professores e de sua participação na gestão das políticas públicas de ensino. Precisamos apontar também o fato de as universidades públicas serem, ao longo de sua existência, polos de resistência pois, como afirma Cruz, elas carregam uma memória

que lhes permite se colocarem na linha de frente das lutas que se mostram, mais do que internas ao campo da educação, voltadas à defesa da autonomia dos campos de produção cultural diante da força da lógica do mercado, cada vez mais presente em campos historicamente constituídos por outras lógicas. (Cruz, 2016, 80-81)

Estando a LE na grade curricular da escola, outro desdobramento surge como um acontecimento que impacta diretamente na produção de livros didáticos: a entrada da LE como disciplina escolar no *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)* – programa governamental que conta com as universidades públicas para a avaliação das obras inscritas. Considerando discussões feitas em diversas pesquisas sobre o processo de seleção e avaliação dos LD e sobre a (não)implementação da LE na escola, e as reflexões que apresentamos aqui, queremos chamar a atenção, uma vez mais, para o fato de a universidade e o Estado cancelarem um **instrumento linguístico**

8 Ressaltamos que essa lei precisou se desligar textualmente de antigas relações de memória para se consolidar em consonância com o funcionamento dos sentidos do “mundo globalizado” (Rodrigues, 2012).

(Auroux, 1992) que ganha a abrangência de um programa governamental que distribui os materiais didáticos pelo Brasil. A institucionalização dos processos faz com que os sentidos vinculados ao DP sobre a LE sigam ganhando forças. As políticas linguísticas brasileiras para a LE, materializadas nas diretrizes e nos materiais didáticos, parecem operar de forma a sustentar uma concepção de língua em que a ideia de “língua franca” e de “espanhol neutro” não são fortalecidas. É nesse funcionamento que identificamos tendências à resistência do vínculo língua-cultura, como continuaremos demonstrando nas análises dos materiais a seguir.

4. ○ DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE A LE E OS MATERIAIS DIDÁTICOS BRASILEIROS

Ao analisar o DP sobre a LE na pesquisa desenvolvida durante o doutorado (Sousa, 2019, op. cit.), montamos um corpus constituído por atividades com canções elaboradas por professores brasileiros (utilizadas como material didático de suas aulas) e as colocamos em relação com outras atividades, brasileiras e estrangeiras – conforme adiantamos no item 1. Por questões de espaço e pelas escolhas de recorte que fizemos para este artigo, vamos nos deter apenas nos materiais brasileiros para que possamos exemplificar como interpretamos alguns dos movimentos de resistência do elo língua-cultura. Assim, tomamos uma das coleções de LD para o Ensino Médio aprovadas pelo PNLD (*Síntesis*) e as atividades complementares com canções que os professores brasileiros participantes da pesquisa elaboraram para suas aulas.

No LD, trataremos de dois momentos em que se produzem efeitos de tal resistência. O primeiro se dá na recorrência de expressões que relacionam “variedade” e “cultura” à LE já no texto de apresentação da coleção Síntesis (Figura 1).

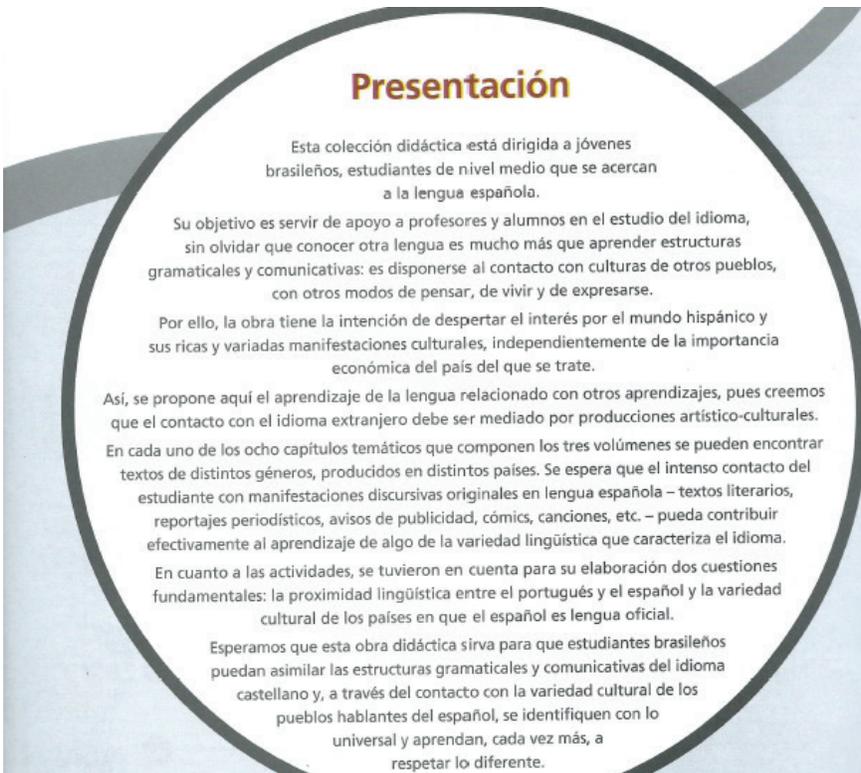


Figura 1 – Texto de apresentação da coleção *Síntesis*
Fonte: Martin, 2010.

Verificamos a remissão ao “cultural” em 5 momentos:

- (1) na própria definição do que é conhecer uma língua e dos objetivos da coleção, expandindo essas definições quando se acrescenta “*es mucho más que aprender estructuras gramaticales y comunicativas*”

Su objetivo es servir de apoyo a profesores y alumnos en el estudio del idioma, sin olvidar que conocer otra lengua es mucho más que aprender estructuras gramaticales y comunicativas: es disponerse al contacto con culturas de otros pueblos, con otros modos de pensar, de vivir y de expresarse.

Nessa estrutura opera uma desestabilização de um pré-construído que estabelece que “para se conhecer uma língua bastaria conhecer suas estruturas gramaticais e comunicativas”. Nega-se, assim, a “imagem da língua como instrumento”⁹.

- (2) na explicação do eixo a partir do qual as atividades do livro são elaboradas:

Por ello, la obra tiene la intención de despertar el interés por el mundo hispánico y sus ricas y variadas manifestaciones culturales, independientemente de la importancia económica del país del que se trate.

- (3) na exposição de como deve dar-se a aprendizagem de um idioma estrangeiro, e o papel da canção na forma como a coleção compreende esse processo:

Así, propone aquí el aprendizaje de la lengua relacionado con otros aprendizajes, pues creemos que el contacto con el idioma extranjero debe ser mediado por producciones artístico-culturales.

9 Essa imagem se associa tanto à imagem da LI como “língua franca”, quanto a uma imagem que permeia a LE na memória que se reestrutura a partir dos acontecimentos vinculados ao Mercosul (Celada, 2002; Sousa, 2007). Acreditamos que é importante dizer, ainda que brevemente, que nas atividades com canção do site espanhol www.profedelee.es, que analisamos no cotejamento com o corpus principal de nossa pesquisa, funcionam mais regularmente processos de achatamento da LE.

- (4) na relação variedade e cultura dos povos dos lugares onde o espanhol é língua oficial (fragmento que vem imediatamente após a variedade linguística ser enunciada):

En cuanto a las actividades, se tuvieron en cuenta para su elaboración dos cuestiones fundamentales: la proximidad lingüística entre el portugués y el español y la variedad cultural de los países en que el español es lengua oficial.

- (5) no destaque ao contato com a variedade cultural como um importante aspecto da formação:

Esperamos que esta obra didáctica sirva para que estudiantes brasileños puedan asimilar las estructuras gramaticales y comunicativas del idioma castellano y, a través del contacto con la variedad cultural de los pueblos hablantes del español, se identifiquen con lo universal y aprendan, cada vez más, a respetar lo diferente.

Essa série de designações em que o cultural e a variedade marcam uma forma de delinear discursivamente o objeto “LE” também nos parece ressaltar uma **necessidade de apresentá-la como heterogênea**. Ainda que reconheçamos que toda língua é heterogênea, no caso do DP sobre a LE, parece haver uma necessidade de explicitar isso, como se para falar sobre a LE fosse preciso enunciar que ela é “uma língua de variedades” (que existe “o espanhol do México”, “o espanhol da Argentina”, “o espanhol da Espanha” etc).

No segundo momento de análise desse LD, apontamos como o reforço do elo língua-cultura vai se manifestando nas atividades efetivamente propostas aos aprendizes. A coleção apresenta atividades com 9 canções.

Dessas, em **7 atividades identificamos uma relação com um fato vivido por alguém real** (seja com o próprio compositor, o intérprete, com alguém a quem se dedica a canção, etc.). Acreditamos que essa regularidade incide de forma muito específica na produção de sentidos. Entrar em contato com uma canção que se apresenta como relacionada com um fato vivido/experenciado por uma determinada pessoa, ou uma comunidade que tem lugar num determinado contexto sócio-histórico, **convoca o sujeito a interpretações relativas a narrativas que extrapolam os aspectos ligados à ficção, chegando a soar como uma narrativa dos fatos reais, situados no tempo e no espaço – algo próximo do âmbito informativo, documental.** Tal efeito vai construindo uma direção argumentativa na própria coleção de LD sobre a representação da LE e de suas comunidades de fala e, conseqüentemente, incide na construção da relação sujeito brasileiro/LE.

Essa é uma regularidade que também encontramos em outros materiais didáticos brasileiros. Nas atividades que o próprio professor elabora como material complementar a partir de canções (nosso corpus principal), detectamos uma tendência a enfatizar os processos sócio-históricos de âmbito mais locais (ou seja, menos “globais” ou “universais”) próprios das comunidades de falantes da LE. Das 16 atividades que analisamos, detectamos que em 11 casos aparecem comentários ou condução das atividades que trabalham com questões relativas a uma coletividade – com a necessidade de situar os acontecimentos no tempo e espaço em que se dão –, enquanto que apenas 5 não apresentam essa característica.

Ainda que tenhamos encontrado uma alta frequência de motivação de trabalho com aspectos gramaticais – o que também concluímos como regularidade do DP sobre a LE, e que podemos, em alguns casos, associar com formas de achatamento da língua –, estamos enfatizando, neste artigo, outra força que surge na rede de filiações de sentido desenhada pela situação da LE com relação à subjetividade do brasileiro: **o foco do trabalho em torno de temáticas que destacam processos sócio-historicamente localizados relativos aos povos falantes da LE.**

Desapariciones, por exemplo, (que surgiu duas vezes em nosso corpus e também em um dos LD), é uma canção que, além de trazer uma sonoridade com elementos da música caribenha (como a instrumentação que alude a gêneros como a *salsa*, a *bachata*, o *merengue*, remetendo, assim, a uma determinada localidade), se destaca no cenário artístico e cultural como uma canção de denúncia, de protesto com relação a diversas situações nas quais houve (e ainda há) desaparecimentos de pessoas. Em sua aplicação na sala de aula, as propostas didáticas destacam exatamente essa temática. Isso acontece regularmente com as canções nas práticas de sala de aula pois, entre as características que podemos levantar sobre esse objeto híbrido, destacamos sua condição de “veículo de mensagem” (Valverde, 2008, 271). Em 7 casos (das 16 atividades), o professor participante da pesquisa afirma que a motivação de escolha da canção se deve à sua temática. E, mesmo quando ela não é o primeiro critério de escolha, esse elemento vai ganhando força no trabalho de interpretação de texto que o professor conduz.

A seguir citamos dois conjuntos de enunciados¹⁰ de professores participantes da pesquisa para exemplificar como tais regularidades aparecem no DP sobre a LE:

[Atividade com a canción *Desapariciones*]: “*Es una canción que presenta **no solo** una visión gramatical interesante, **sino también** refleja la memoria histórica del continente sur-Americano, que ha sido golpeado por el drama de las dictaduras y la violencia*”. (destaques nossos)

[Atividade com a canção *Ilusión*]: “***Porque además** de gustarme tanto el ritmo como la letra, es una confraternización de los dos idiomas (portugués y español). **Además** muchos alumnos conocen a Marisa Monte, **entonces** el extrañamiento es menor. **Hasi** hago que se interesen en conocer más la cantora mejicana*”. (destaques nossos)

No primeiro caso notamos a força argumentativa que destaca, a partir dos marcadores discursivos *no solo... sino también...*, um maior peso no que o professor afirma ser a motivação de escolha da canção: não somente um tópico gramatical interessante, mas também o reflexo de um processo sócio-histórico localizado no espaço em que povos de língua espanhola circulam¹¹ (*refleja la memoria histórica del continente sur-Americano, que ha sido golpeado por el drama de las dictaduras y la violencia*). No segundo caso, observamos a cadeia de conectores que organiza o enunciado e que culmina no objetivo de tornar uma cantora mexicana mais conhecida

10 Os enunciados são respostas às questões *¿Por qué llevas esa canción a tus clases? ¿Qué tiene de especial para que sea objeto de estudio en una clase de español en el contexto que enseñas esa lengua?* (Não fizemos nenhum tipo de intervenção nos enunciados dos professores).

11 Na tese que desenvolvemos analisamos também em que medida esses enunciados convocam a memória do brasileiro relativa à violência de Estado e as ditaduras do Brasil (Sousa, 2019).

– nesse caso destacamos a recorrência dos adjetivos relativos às nacionalidades e etnias como constitutivos do DP sobre a LE (conforme vimos no texto das OCEM e na apresentação do LD, explicitar essa constituição da heterogeneidade da LE parece ser algo “obrigatório”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A RESISTÊNCIA DO ELO LÍNGUA-CULTURA

Com o aprofundamento de nossas pesquisas concluímos que a representação da “língua de cultura” detectada nos enunciados dos aprendizes, pode ressoar a partir do DP pois, como dissemos, a exposição ao ensino formal da LE ao longo do tempo faz com que essa imagem ganhe peso em relação àquela que vincula a LE à imagem de “língua de negócios”. Nesse aprofundamento, estamos entendendo que o sentido de cultura está marcado pelo foco dado, no DP, aos processos sócio-historicamente localizados relativos aos povos de LE.

Ao retomar as análises sobre as representações da LE vinculadas aos projetos de expansão empreendidos por “órgãos tutelares”, detectamos que os sentidos articulados, principalmente a partir do *pan-hispanismo*, funcionam de forma a desvincular o binômio língua-cultura, romper o elo responsável pela inscrição da história na língua e vice-versa. Esse rompimento se apresenta com o achatamento da língua, processo em que se forja a existência de um “espanhol neutro” (mas que segue sendo tutelado pelas instituições espanholas).

Se, por uma lado, vimos que a relação sujeito/língua está fortemente constituída pela forma como o “sujeito do sucesso” impõe representações

em torno de ideias como “dominação”, “comunicação”, “globalização”, e que suas marcas também fazem parte de muitos aspectos da relação sujeito brasileiro/LE, por outro lado, concluímos que as políticas linguísticas brasileiras, aliadas à universidade pública – e, assim, com sua história de luta contra processos de despolitização de seu campo de atuação – deixam inscritas, por sua vez, no DP, marcas de resistência contra o achatamento da LE. A resistência do elo língua-cultura está presente no evidenciar as histórias e narrativas locais e particulares, no cotidiano da sala de aula, nos materiais didáticos de LE. Ao retomarmos a *relação fundante* com a LI, observamos que essa resistência atua contra os processos já vivenciados, e que o DP sobre a LE encontra, nas redes da memória, um lugar para resistir.

Por fim, deixamos aqui sinalizado que nossa pesquisa abre espaço para futuras análises que levem em conta a aplicação e o aprofundamento de conceitos relativos à Glotopolítica e que articulem outros aspectos das políticas linguísticas nacionais e internacionais que incidem na relação sujeito/língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, Jéssica Chagas. *Políticas Linguísticas e Formação de Professores de Línguas: Atributos previstos para o professor DE E/LE*. Dissertação de Mestrado. Unesp, Araraquara: 2017.

Arnoux, Elvira; Bein, Roberto. “Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas”. In: Arnoux, Elvira; Bein, Roberto. (ed.) *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos, 2015, 13-50.

- Auroux, Sylvain. *Revolução tecnológica da gramatização*. (Trad. por Eni Puccinelli Orlandi.) Campinas: Unicamp, 1992 (Original em francês: *La revolution technologique de la grammatisation*).
- Brasil. *Lei nº 11.161 (dispõe sobre o ensino da língua espanhola no Brasil), de 05 de agosto de 2005*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 10 de abr. 2016
- Brasil. *Orientações curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 25 de abr. de 2016.
- Celada, María Teresa. *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. Tese de Doutorado. Unicamp/IEL, Campinas: 2002.
- Celada, María Teresa; Payer, Maria Onice. “Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda”. In: Celada, María Teresa; Payer, Maria Onice (orgs.) *Subjetivação e processos de identificação - Sujeitos e línguas em práticas discursivas - inflexões no ensino*. Campinas, SP: Pontes, 2016, 17-41.
- Cruz, Edilson S. *O Projeto OYE (2006) e a formação de professores de espanhol no Brasil: crise, desregulação e resistência(s)*. Dissertação de Mestrado – FE/USP, São Paulo: 2016.
- Del Valle, José. “La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico”. In: Del Valle, José (org.) *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid/Berlin: Iberoamericana Vervuert, 2007, 31-56.
- Fanjul, Adrián. “‘Policêntrico’ e ‘pan-hispânico’. Deslocamentos na vida política da língua espanhola”. In: Lagares, Xoán C.; Bagno, Marcos. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, 299-331.
- Foucault, Michel. *A arqueologia do saber*. 5a. edição. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1997.

- Guimarães, Eduardo. “Enunciação e acontecimento”. In: Guimarães, Eduardo. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas: Pontes, 2002, 11-31.
- Mariani, Bethania. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro/Campinas: Revan/Ed. da Unicamp, 1998.
- Martin, Ivan. *Síntesis. Curso de lengua española - ensino médio*. (Coleção em 3 volumes). São Paulo: Ática, 2010.
- Orlandi, Eni. (1983) *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. 4a edição. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- Orlandi, Eni. (1990) *Terra à vista. Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
- Osman, Soraia; Elias, Neide; Reis, Priscila; Izquierdo, Sonia; Valverde, Jenny. *Enlaces. Español para jóvenes brasileños*. (Coleção em 3 volumes). 2a edição. São Paulo: Macmillan, 2010.
- Payer, Maria Onice. “Linguagem e sociedade contemporânea. Sujeito, mídia, mercado”. In: *Revista RUA*. Campinas: Laberurb/Unicamp, v. XI, 2005, 9-26.
- Pêcheux, Michel. (1975) *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. (Trad. Por Eni P. Orlandi et. al.) 5a. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a.
- Pêcheux, Michel. (1969) “Análise automática do discurso (AAD-69)” (Trad. Por Eni P. Orlandi.) In: Gadet, F. e Hak, T. *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 5a. edição. Campinas: Editora da Unicamp, 2014b, 59-106.
- Ponte, Andrea S. *General, globalizada, neutra, panhispânica e transnacional: la lengua, muchos nombres, un producto*. Tese de Doutorado. FFLCH/USP, São Paulo: 2013.
- Roca, María del Pilar; Sousa, Socorro Cláudia Tavares; Ponte, Andrea S. “Apresentação. Políticas linguísticas possíveis para a integração regional”. In: Roca, María del Pilar; Sousa, Socorro Cláudia Tavares; Ponte, Andrea S. (orgs.)

Temas de política linguística no processo de integração regional. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, 7-20.

Rodrigues, Fernanda Castelano. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 2012.

Serrani-Infante, Silvana. “Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas”. In: *D. E. L. T. A.*, vol. 13, n. 1, 1997, 63-81.

Serrani-Infante, Silvana. “Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso”. In: *Signorini, I. (org.) Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: FAPESP, FAEP/Unicamp, Mercado de Letras, 1998, 231-261.

Sousa, Greice de Nóbrega. *Entre línguas de negócios e de cultura. Sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola*. Dissertação de Mestrado. FFLCH/USP, São Paulo: 2007.

Sousa, Greice de Nóbrega. *Canción con todos? O jogo de forças no discurso pedagógico sobre a língua espanhola e a construção de relações de sentido*. Tese de doutorado. FFLCH/USP, São Paulo: 2019.

Valverde, Monclar. “Mistérios e encantos da canção”. In: Matos, C.; Travessos, E., Medeiros, F. T. *Palavra cantada. Ensaio sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7letras, 2008, 268-277.