

**Debate:**  
**Como deve ser o Ensino de Língua (materna e estrangeira) diante de questões  
sociais no contexto contemporâneo?**

## **SOBRE A (IM)POSSIBILIDADE DE EXPOSIÇÃO À ALTERIDADE – ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA(S)**

**MARÍA TERESA CELADA**

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas  
Universidade de São Paulo  
Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 – 05508-010  
Cidade Universitária – São Paulo-SP – Brasil

maitecelada@usp.br, maitechu@terra.com.br

Mobilizada pela pergunta que Maria Onice Payer (UNIVÁS) colocou para a seção Debate deste número da Revista Entremeios, “Como deve ser o Ensino de Língua (materna e estrangeira) diante de questões sociais no contexto contemporâneo?”, nesta breve reflexão opto por abordar algo que, sem trazer uma resposta direta, implica na consideração de aspectos que teriam um impacto sobre as formas de ensino. Refiro-me, especificamente, a alguns vazios ou faltas ou ausências que venho observando nos processos de formação de professores de línguas.

Nesse sentido, apesar dos avanços realizados em algumas áreas dos Estudos da Linguagem, as Licenciaturas em Letras, de forma geral, ainda não incluem, no currículo de formação de pesquisadores e professores, disciplinas que possibilitem uma reflexão sobre políticas linguísticas ou, se preferirmos, de acordo com as formulações de Orlandi (2007), sobre *políticas de língua(s)*. A meu ver, essa inclusão deveria prever a abordagem, dentre outras, de temáticas tais como a relação dos sujeitos da linguagem com a(s) língua(s) dentro do espaço de enunciação delimitado pelo território de um Estado Nacional – Brasil, no caso – no âmbito da América Latina; o modo como os estados trabalharam e trabalham a questão da língua e a forma específica em que esse trabalho aconteceu no caso brasileiro; o modo em que as *relações de línguas* se organizam nos espaços nacionais, trama marcada pelo político e pelas relações de força impostas pelo fato de, pensando no caso específico do Brasil, o português funcionar como oficial e como nacional<sup>1</sup>; as línguas em sua relação com o processo conhecido como “globalização”. Penso que essa falta de reflexão sobre as modalidades de como o político atravessa a(s)

---

<sup>1</sup> Cf. o verbete “relações de línguas”, de Eduardo Guimarães, na *Enciclopédia das Línguas do Brasil*, disponível em <<http://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/noticias/lerArtigo.lab?categoria=12&id=76>>. Acesso em: 26 dez. 2014.

língua(s) se alia a outros aspectos da formação docente e acaba contribuindo para alimentar a *série de sentidos* (cf. ACHARD, 1999; PÉCHEUX, 1999) fortemente ligada ao conceito de língua que atravessa, ainda hoje, as práticas escolares de forma regular<sup>2</sup>. O significante que encabeça essa série é “estrutura” e funciona fortemente ligado à noção de sistema; assim, a metonímia é a seguinte:

*língua – estrutura – sistema – variação – organização*

A meu ver, o desafio é fazer “ruir” essa série (cf. *id.*, *ibid.*), o que implica um trabalho sobre/com a memória discursiva (no sentido de afetar essa memória, e as práticas que com ela entram em filiação), fazendo com que uma outra série de sentidos entre em jogo:

*língua – discurso – forma material – heterogeneidade – ordem/organização*

(este último par pensado numa relação “barrada”, na qual organização se subordina a ordem e não o contrário<sup>3</sup>).

Esse conjunto de questões se relaciona ainda com um reconhecimento que considero fundamental: penso que as práticas de ensino/aprendizagem fazem parte das condições de produção de um processo que, quando relacionado à língua, compreendo, com base em definições de Serrani-Infante (1997, 1998), como sendo de *inscrição por parte de um sujeito da linguagem na ordem* seja da língua “nacional”, seja da língua “estrangeira” – a designação implica claramente uma questão política de perspectiva. Ora, fazer esse reconhecimento leva a realizar um outro: as práticas de ensino devem se subordinar ou estar ao serviço desse processo de inscrição, que se enlaça ao de subjetivação e que, portanto, é central (cf. CELADA, 2013).<sup>4</sup>

A falta que observo na formação de professores de língua contribui a perpetuar no espaço escolar o que, a meu ver, se configura como uma *dívida* – efeito de uma série de fatores e não apenas daquele que aqui focalizamos especificamente – com os sujeitos da linguagem que aí são projetados e interpelados como “alunos”. Essa dívida se materializa, ainda hoje, de várias formas; dentre elas, destaco duas: na interpelação presente no processo de alfabetização (SOUZA, 2010) que vai forjando a relação sujeito/língua fortemente marcada pela noção de erro e de gramática; no “impasse na relação do aprendiz com a escrita” que Orlandi detecta (1994, 2001, pp. 28-29) de modo específico para o brasileiro. Aqui focalizaremos um outro caso, abordando o modo pelo qual essa dívida se expressa quando o não imaginado ou não projetado irrompe na escola. “Irrompe”, e o docente fica literalmente “assustado” ou perturbado e sente uma forte

---

<sup>2</sup> Fiz uma primeira apresentação (“A subjetivação pela língua em foco”) destas questões na linha de pesquisa que venho coordenando com Payer (“Subjetivação e Processos de Identificação”) na reunião do GT em Análise do Discurso no XXIX Encontro Nacional da ANPOLL, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 9-11 de junho de 2014.

<sup>3</sup> Estou mobilizando os conceitos de *organização* e de *ordem* da língua, de acordo com a formulação que dos mesmos realizou Orlandi (1996).

<sup>4</sup> Elas, de fato, devem ser vistas como constitutivas das condições de produção mais imediatas que favorecem (ou não) a série de identificações necessárias para o referido processo de inscrição em outro simbólico.

incapacidade de lidar em sala de aula com filhos de imigrantes que, como sujeitos constituídos por outras línguas, integram suas turmas.

Os processos de migração estão sempre vinculados a questões históricas, culturais, políticas e sociais: aqui fazemos referência ao forte afluxo de bolivianos à cidade de São Paulo e, de forma especial, à de Guarulhos (da Grande São Paulo); de forma maciça, esses imigrantes acabam se agrupando em determinados bairros e trabalhando em determinados setores, em condições precárias, reconhecidamente caracterizadas como sendo de exploração.<sup>5</sup> Na escola, os filhos ou descendentes desses imigrantes são especialmente afetados pela questão da língua que aí está claramente em jogo: pela visível não coincidência que se dá, nesse caso específico, entre língua materna e língua nacional<sup>6</sup>. Além disso, (como também acontece com paraguaios e peruanos) cabe esclarecer que as crianças chegam à escola constituídas pelas específicas relações de línguas que atravessam o espaço familiar que habitam: o espanhol em sua relação com uma ou mais línguas ameríndias<sup>7</sup>.

O que quero ressaltar é que a questão linguística se entrelaça a uma exterioridade – a questões sociais, econômicas e políticas – que afeta diretamente esses sujeitos e, também, os outros protagonistas do espaço escolar. Como observa Calligaris (1996, p. 17), a partir do campo da Psicanálise, “a estrutura simbólica que nos faz sujeitos – por ser singular – não deixa de ser tomada numa rede maior, cultural, que é privilegiadamente a rede que uma história nacional organiza”. Esse aspecto se dá de modo específico no caso dos imigrantes, sobretudo se pensarmos no que esse mesmo autor aponta: “se cada um dispõe de um pai singular, este pai sempre vale na medida em que se ilustre de alguma maneira na rede social, que também é privilegiadamente nacional” (*ibid.*). O próprio Calligaris (*ibid.*) ilustra com o caso do “sujeito cujo pai não encontra no social nenhum tipo de reconhecimento, por exemplo, achando-se numa miséria real que o priva da cidadania”. A observação nos leva a pensar na violência simbólica exercida implicitamente sobre os filhos de imigrantes que confluem na escola e na necessidade de ela ser considerada nessa rede maior – pensada *discursivamente* –, atendendo à série de condições que afetam os sujeitos dessas comunidades de imigrantes.

---

<sup>5</sup> Não tenho espaço para entrar aqui nesta questão que apenas me limito a apresentar de modo sucinto. Para ilustrar a caracterização de que falo, remeto a artigos de jornal tal como “Escola usa aula de espanhol para integrar bolivianos”, disponível em: <<http://educacaobilingue.com/2010/05/19/bolivianos/>>. Acesso em: 26 dez. 2014. Cabe acrescentar que, de acordo com as informações apresentadas pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Guarulhos, há também nessa cidade uma significativa imigração de paraguaios e peruanos. Os dados foram fornecidos na 1ª Reunião de Trabalho da UTE (Unidade Temática de Educação) da Rede Mercocidades, à qual faremos referência adiante (Guarulhos, 21 e 22 de maio de 2014).

<sup>6</sup> Essa não coincidência está sempre presente e se caracteriza pela série de aspectos que Payer (2007, p. 119) atribui às duas dimensões distintas da linguagem na ordem da memória: a língua materna e a nacional. Porém, na escola, ela é submetida a uma *invisibilização*, operando uma exclusão (por não reconhecimento) do materno por imposição da materialidade que corresponde à dimensão da língua nacional. Ora, se – como podemos inferir a partir das observações da própria autora (*ibid.*) – no interior da língua portuguesa do brasileiro isso já implica dimensões distintas e funcionamentos de materialidades também distintas, o caso fica extremamente agravado com os filhos ou descendentes de imigrantes, constituídos por outras línguas, que confluem na escola pública.

<sup>7</sup> A hipótese segundo a qual as línguas ameríndias seriam submetidas a um progressivo apagamento – por efeito de um silenciamento (ORLANDI, 1992) – no interior desse processo de imigração constitui um caro objeto de pesquisa que retomarei oportunamente.

Com relação à violência simbólica, devemos dizer que, no plano da língua nacional, a escola impõe desde sempre sua *autoridade*, incapaz de se expor à *alteridade* dos sujeitos da linguagem que nela são projetados como alunos; incapaz ou, como disse recentemente uma docente brasileira com ampla experiência no espaço da fronteira do Brasil no Estado do Paraná<sup>8</sup>, com docentes impedidos de reconhecer a possibilidade de que alguém tenha, na sala de aula, um saber que o professor não tem, isto é, alguém que saiba outra língua ou, acrescentaríamos, que esteja constituído por saberes linguístico-discursivos outros. Só resta aí, frisava a referida docente, um gesto simples: reconhecer o outro, dando a ele voz e se abrindo a essa escuta.

No caso específico da cidade de Guarulhos – numa aliança travada entre o governo da Prefeitura, a coordenação da linha de pesquisa do GT da Análise do Discurso da Anpoll e o núcleo disciplinar PELSE (Português, Espanhol, Línguas Segundas e Estrangeiras) da Associação Universidade do Grupo Montevideu/AUGM<sup>9</sup> – temos trabalhado no sentido de avançar em duas direções absolutamente ligadas entre si. De um lado, mediante a realização de oficinas de reflexão com os docentes de língua nas quais abordamos várias das questões observadas no parágrafo inicial deste texto, relativas todas a como o político afeta o funcionamento e as relações das línguas. Assim, nos centramos especialmente no modo como os Estados Nacionais trabalharam historicamente com as línguas e os sujeitos, focalizando, de modo específico, a observação de Gadet e Pêcheux (2004, p. 37) a respeito da formação das línguas nacionais, segundo a qual “para se tornarem cidadãos, os sujeitos devem portanto se liberar dos particularismos históricos que os entavam: seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus ‘preconceitos’ ... e sua língua materna”. Nesse projeto, também indagamos sobre a relação docente/língua, docente/“boliviano”, docente/“essa (outra) língua do boliviano”<sup>10</sup>, trabalhando com as imagens (especialmente, a do *outro*) que aí operam, visando ver o que pode ser feito para atravessar esses imaginários, para que um reconhecimento do outro e da diferença aconteça em virtude da descristalização de preconceitos. De outro lado, mediante um trabalho realizado com as famílias e a comunidade, para abordar a imigração num movimento diferente do que tem prevalecido no seio do Estado Nacional brasileiro, e para também propiciar – com a oferta de cursos de português como língua estrangeira – a inscrição desses sujeitos na ordem do funcionamento da língua brasileira<sup>11</sup>. Parece-me que, desse modo, a violência simbólica implícita na escola é trabalhada em sua relação com a rede maior da qual falava Calligaris.

---

<sup>8</sup> A observação foi realizada por Maria Helenas Pires Santos (UNIOESTE), que coordenava a mesa “Políticas linguísticas para o ensino de Português e Espanhol”, com a participação da Profa. Dra. Matilde Scaramucci (UNICAMP), da Profa. Dra. Rosângela Morello (IPOL) e de mim mesma, no VIII Encontro Internacional de Letras – Línguas, Linguagens, Cultura e Ensino: o cruzamento de fronteiras imaginárias, organizado pela Unioeste e a Unila, na Unioeste, Foz de Iguaçu, 7 a 10 de outubro de 2014. Disponível em <<http://www.unioeste.br/eventos/encontroletras/>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

<sup>9</sup> Esclareço que isto foi possível por uma especial conjuntura: a participação de membros do referido Núcleo Disciplinar nas reuniões de trabalho da Unidade Temática de Educação (UTE), da Rede Mercocidades de 2014, organizadas pela Secretaria de Educação da Prefeitura da cidade de Guarulhos, a cargo da coordenação dessa UTE em 2014. Cf. informações disponíveis em: <[http://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15673&Itemid=1749](http://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15673&Itemid=1749)> Acesso em: 20 dez. 2014.

<sup>10</sup> Os docentes regularmente referem-se a esses alunos como “os bolivianos”; por isso, mantenho aqui essa designação.

<sup>11</sup> Essa série de gestos está sendo realizada, por enquanto, com docentes e alunos e com as famílias vinculadas a um CEU (Centros de Artes e Esportes Unificados, do Município de Guarulhos), no plano da

Para encerrar este texto, gostaria de me deter num ponto: como o leitor deve ter percebido, quando observo a necessidade de ruir a série de sentidos fortemente vinculada ao conceito de língua preponderante no espaço escolar, penso que esta seja deslocada por uma nova sequência: *língua – discurso – forma material – heterogeneidade – ordem/organização*. O funcionamento desta última implica algo que Indursky (2011) reivindica claramente: estabelecer a interface entre o funcionamento linguístico e o discursivo na leitura e na escrita e desterritorializar os saberes forjados pelos vários estudos do campo da linguística para ressignificá-los discursivamente. Este movimento envolve um trabalho conceitual de ida e de volta; e quero frisar a importância, dentro da formação de professores, do trabalho com o “conceito”, pois este pode nos arrancar do senso comum, interferindo na reprodução de *filosofia espontânea* (PÊCHEUX, 1988). Ora, pensando em formulações realizadas por Adorno (2003), num texto no qual focaliza a especificidade da escrita ensaística, ao reivindicar a necessidade de *devolver à língua sua capacidade de dizer ou de expressar*<sup>12</sup>, reconheço algo que defendo como traço a ser trabalhado, almejado na formação de um docente de Letras. Trata-se de um aspecto que a perspectiva discursiva, de forma geral, favorece: a *sensibilização* e a *abertura ao equívoco* (em suas várias formas de expressão, todas constitutivas do funcionamento da língua) – abertura ao que Pêcheux (1990) designa como *poesia*, quando afirma que nada desta é estranho à língua.

O poema de Manoel de Barros (2011) que trago aqui mostra, de alguma forma, a tensão entre linguagem e conceito de que fala Adorno (*ibid.*) e que interpreto, por produtiva, como tão necessária:

O rio que fazia uma volta  
atrás da nossa casa  
era a imagem de um vidro mole...  
Passou um homem e disse:  
Essa volta que o rio faz...  
se chama enseada...  
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro  
que fazia uma volta atrás da casa.  
Era uma enseada.  
Acho que o nome empobreceu a imagem.

Se reivindico o gesto que lança mão do “conceito”, também afirmo ser produtivo o movimento que volta para a linguagem – no caso, para a singularidade expressiva de uma língua específica, seja qual for – na procura (para além da literatura, pois não se trata de uma essência exclusiva desta) de que o(s) significante(s) aconteça(m), ficando à mercê do que são capazes de dizer, de evocar ou de trazer: a cobra de vidro ou o vidro mole que *enseada* anula ou não deixa vir à tona. Considero que ambos os movimentos devem atravessar as práticas de formação para propiciar a possibilidade de os docentes reconhecerem a alteridade presente na própria língua (pelo fato de que o sentido sempre

---

educação não formal. Nos últimos anos, várias anistias têm favorecido a permanência legal desses imigrantes; junto à documentação penso que é importante propiciar a inclusão simbólica da qual falo, além de propiciar ações que impeçam que o silenciamento das outras línguas (além do espanhol) faladas por esses sujeitos no âmbito do familiar continue acontecendo.

<sup>12</sup> Atribuo e agradeço a Pablo Gasparini (USP) a fina síntese do dizer de Adorno.

possa ser outro) e se exporem a ela, rompendo a clausura imaginária que implica projetar a língua como reduzida à noção de gramática.

Como um exemplo, penso na forma de dizer “dominar uma língua”, preponderante em discursividades contemporâneas vinculadas ao Mercado, reivindicando que um professor de língua seja capaz de escutar as ressonâncias das metonímias de *ter controle sobre* e de *abarcara língua* que o significante *dominar* desata – nada mais distante do que considero que é preciso reconhecer: que se trata de *sujeitos* da linguagem *sujeitos* à(s) língua(s).

## Referências

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: \_\_\_\_\_. *et. al. Papel da Memória*. Trad. Bras. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-21.

ADORNO, T. W. O ensaio como forma. In: \_\_\_\_\_. **Notas de literatura I**. Trad. Bras. São Paulo: Editoria 34, 2003.

BARROS, M. de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

CALLIGARIS, C. **Hello Brasil!** Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil. 4ª. ed. São Paulo: Escuta, 1996.

CELADA, M. T. Linguagem/sujeito. Forçando a barra em língua estrangeira. In: CARMAGNANI, A. M.; GRIGOLETTO, M. **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013. p. 43-76.

GADET F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**. O discurso na história da linguística. Trad. Bras. Campinas: Pontes, 2004.

GUIMARAES, E. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas: Pontes, 2002.

INDURSKY, F. Discurso, língua e ensino: especificidades e interfaces. In: TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; CHIARETTI, P. (Orgs.). **A análise do discurso e suas interfaces**. São Carlos: Pedro e João, 2011. pp. 327-340.

ORLANDI, E. Apresentação. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 7-10.

\_\_\_\_\_. A língua brasileira. In: **Língua e conhecimento linguístico**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 21-32.

\_\_\_\_\_. Ordem e organização na língua. In: **Interpretação**. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 45-62.

\_\_\_\_\_. A língua brasileira. **Trabalhos em linguística aplicada**, 23, p. 29-36, 1994.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio**. No movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

PAYER, M. O. Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, Língua Nacional e Língua Materna. In: ORLANDI, E. (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 113-123.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et. al.* **Papel da Memória**. Trad. Bras. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

\_\_\_\_\_. **O discurso**. Estrutura ou acontecimento. Trad. de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1990. (Ed. inglesa: Discourse: Structure or Event? In: NELSON, C.; GROSSBERG, L. (eds.). **Marxism and the interpretation of culture**. Illinois: Illinois University Press, 1988. p. 633-650.)

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Bras. Campinas: Editora da Unicamp, 1988. (Original em francês: **Les vérités de la Palice**, 1975.)

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: FAPESP; FAEP/Unicamp; Mercado de Letras, 1998. p. 231-261.

\_\_\_\_\_. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **DELTA**, vol. 13, 1, 1997.

SOUZA, C. M. Vasconcelos N. de. **Língua materna, língua nacional e processos de identificação na alfabetização**. Dissertação. Mestrado em Ciências da Linguagem. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, UNIVAS, Pouso Alegre, 2010.