

Entrevista com Silvana Serrani

Maite Celada¹

Jorge Rodrigues Souza Junior²

Contar com a contribuição de Silvana Serrani neste número da *abehache* implica uma enorme alegria, especialmente pelo papel que a pesquisadora desempenhou no campo dos estudos relativos às línguas estrangeiras de modo geral, ao espanhol, de modo mais específico. Diversas vêm sendo suas contribuições desde seu mestrado, nos anos 80. Diversas e, sobretudo, altamente significativas no sentido de colocar novas perguntas e de elaborar conceitos que abrem novos caminhos de análise: esse conjunto de gestos se inscreve numa linha clara que interfere nas séries de sentido já instaladas no referido campo de estudos para propiciar que outras ganhem força e se regularizem. As atuais preocupações da sensível autora, docente e pesquisadora exploram o trabalho com a língua (sempre presente em sua reflexão) em relação com a literatura, considerando a (des)continuidade que vem reivindicando entre ambas na produção concreta de uma aula de língua.

1- Levando em conta o tema do dossiê deste número da *abehache* – “Língua espanhola e escola brasileira. Campos disciplinares, lugares teóricos, práticas discursivas” –, gostaríamos de retomar algumas das afirmações que você fez em textos publicados nos anos 90 e que, para muitos pesquisadores e docentes, foram reveladoras. Nesses escritos, você realizou uma significativa transferência conceitual do campo da Análise do Discurso e da Psicanálise ao da

¹ Docente do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo. e-mail: maitechu@terra.com.br / maitecelada@usp.br

² Doutorando em Letras, área de Língua Espanhola, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. E-mail: jorgersjunior@yahoo.com.br / jorgersjunior@usp.br

reflexão sobre a relação sujeito/língua(s) estrangeira(s) e, dentre outras definições, formulou uma segundo a qual poderíamos chegar a abordar um “processo de ensino-aprendizagem” como sendo de inscrição, por parte de um sujeito, na ordem da língua-outra. Em algum momento essa formulação alterou com aquela segundo a qual você falava de inscrição “em discursividades da língua-alvo”. Sabemos que, em seus artigos, não estava pensando em práticas de ensino em contextos formais; mesmo assim, considerando as que são desenvolvidas na escola, em primeiro lugar, o que você teria a comentar com relação a ambas as formulações? Em segundo, seria possível dizer que estas guardam uma potência específica, capaz de chegar a ter um impacto sobre a produção dessas práticas?

A meu ver, essa é uma questão muito relevante. No meu caso, deu-se uma situação de contexto singular na UNICAMP dos anos 80 e 90. Eu fazia parte do grupo de pesquisa em Análise do Discurso, que recebia constantemente pesquisadores do exterior – o que contribuía muito para nossa atualização teórica e metodológica – e, ao mesmo tempo, fazia parte do Departamento de Linguística Aplicada e tinha coordenado a implantação da Área de Língua Espanhola na universidade; nesse sentido, cabe observar que, atualmente, meu trabalho se concentra mais no Centro de Pesquisa em Estudos Hispano-americanos (CEHISP) do IEL/UNICAMP, e continuo pertencendo ao referido Departamento e correspondente Programa de Pós-Graduação. Já desde aqueles anos, a problemática dos estudos aplicados (e não apenas de ensino de língua, mas também de outros âmbitos de aplicação, como a prática de tradução, a lexicografia etc.) se me apresentou de modo direto. Sempre trabalhei considerando língua e discurso como duas caras de uma mesma moeda: o sistema fono-morfossintático e os enunciados que só acontecem em gêneros discursivos, contextualizados sócio-historicamente. São *duas* caras, mas inseparáveis, ao abordar-se a linguagem verbal (e sua relação com outras linguagens) com foco na produção/compreensão de sentidos. E, realmente, como acontece em outros campos do conhecimento, avanços na teoria incidem nas práticas. No campo das Ciências Humanas e Sociais, a diferença é que visões epistemológicas diversas levam a concepções distintas sobre práticas. Naqueles anos, eu era um pouco mais sectária em relação à perspectiva teórica. Hoje em dia, defendendo fortemente a perspectiva processual, enunciativa, dialógico-discursiva, que considero mais explicativa que outras em relação ao estudo da natureza e ao funcionamento da linguagem, porém penso que o importante é que cada perspectiva traga sua contribuição, resultante de pesquisa efetiva e epistemologicamente consistente. Naqueles anos, em relação às formulações mencionadas, posso comentar que desenvolvemos o que chamamos propostas de “trabalho por seminários”, em que a produção e a compreensão dos alunos de espanhol era sempre vinculada a propostas temáticas de estudo e pesquisa. Como na UNICAMP,

infelizmente, não se formam professores de espanhol, os estudantes são de diversas áreas da universidade, e isso era levado em conta para a escolha temática dos seminários. Isso também permitia trabalhar de modo mais efetivo a inscrição, por parte desses sujeitos, na língua (os elementos de sistema linguístico que fazem com que um enunciado esteja em espanhol ou não), articulada à inscrição em discursividades da língua-alvo, ao trabalhar as posições de sentido nas escolhas lexicais e nas construções enunciativo-textuais, em diferentes gêneros discursivos. Essa foi uma proposta específica implementada na UNICAMP, mas a potência do enfoque para qualquer outra prática de ensino está na dimensão semântica e na compreensão de que a língua não preexiste o discurso. Na verdade, aprendem-se discursos, para cuja realização é indispensável a língua que, por sua vez, pode acontecer somente em discursos.

2- Em seu livro *Discurso e Cultura na Aula de Língua* (Campinas: Pontes, 2005; 2. ed., 2010), você afirma que o “conhecimento linguístico não é o único objetivo do ensino de língua”. Sabemos que essa é uma preocupação central em sua reflexão; nesse sentido, a partir de seu lugar de pesquisadora e professora conhecedora da realidade da educação em nosso país, quais considerações pensa serem importantes fazer em torno do funcionamento do imaginário de que, para aprender uma língua, é necessário conhecer bem sua gramática?

Como dito na pergunta, há imaginários recorrentes sobre os quais, a meu ver, é preciso ter algumas posições claras, dada a grande relevância da questão, por exemplo, na hora de planejar cursos ou durante o processo de formação de professores. Eu sempre digo que conhecer a gramática é necessário, mas insuficiente. É necessário porque a língua é um sistema, que tem regras, e essas regras são as da gramática. Eu defendo um enfoque processual, discursivo da linguagem, mas sem reduzir a relevância da morfologia, da sintaxe e também da fonologia. Mas, como já dito, somente com a língua não temos sentido, que é o objetivo de todo sujeito ao falar, escrever, ouvir, ler e também ao traduzir: produzir sentidos e compreendê-los. Portanto, o fato de que o aluno de espanhol conheça bem a gramática da língua não é suficiente para que se expresse ou compreenda adequadamente. Como sabemos, os sentidos são produzidos pelo jogo entre explícito e implícito, e este último é da ordem dos processos discursivos, que dizem respeito às memórias sócio-históricas, aos contextos imediatos e mediatos de produção/compreensão e às posições do sujeito em relação aos domínios de saber e temas em jogo num dado texto (oral ou escrito e em qualquer suporte). Por isso, nesse livro, eu parti destacando a importância do currículo multidimensional elaborado por Stern no Canadá e propus desenvolvimentos, enfatizando a relevância da perspectiva discursiva e a mudança de foco

nos planejamentos de cursos de línguas. A proposta é não começar planejando os temas de gramática, mas os culturais e, concomitantemente, relacionar os temas de língua-discurso e as práticas de linguagem. Na época em que Stern fez sua proposta não existia a internet, mas hoje em dia é muito fácil obter materiais para organizar um planejamento didático em que o cultural não seja um mero acessório, como de fato nunca é no uso da linguagem em sociedade. Então, por que dar esse caráter no contexto de ensino de língua? Esse é um dos motivos pelos quais muitos cursos de ensino de espanhol não são tão bem-sucedidos nos seus resultados. E para tanto, no meu entender, é preciso partir e ter presente de modo constante esse postulado simples: a gramática é muito necessária, mas totalmente insuficiente para um ensino significativo e eficaz de língua. No caso específico da língua espanhola no Brasil, aqui se colocam as opções de considerar a multiplicidade cultural espanhola e hispano-americana ao elaborar planejamentos e ter presente que não se trata de incluir exemplos com listas descontextualizadas de itens lexicais típicos de diferentes regiões (isso é frequente em muitos materiais didáticos, mas além de ser esquemático ou mesmo caricatural das singularidades expressivas regionais, é ineficaz em termos de ensino). O que interessa é a inclusão de materiais em suportes diversos que sejam abordados aprofundando a compreensão sobre os sentidos das marcas específicas de seus respectivos contextos socioculturais, ao mesmo tempo que se explicam e exercitam expressões, construções e marcas de léxico, considerando-se sempre, no caso do ensino de espanhol do Brasil, o fato de dar atenção às diferenças entre línguas tão próximas como o espanhol e o português, mas sempre, como já disse, em relação à enunciação, as discursividades predominantes na sociedade, a partir de análises do funcionamento de enunciados nas sociedades, das quais já é possível dispor, devido aos avanços na pesquisa na área.

3- Há uma preocupação, em suas pesquisas, em postular a importância da literatura em aulas de ensino de línguas, mostrando a necessidade de romper uma dicotomia entre língua e literatura. Essa tem se instaurado em determinadas abordagens, principalmente aquelas de viés comunicativista, hoje muito em voga em cursos livres de idiomas e também presente nos materiais destinados ao ensino formal. Nesse sentido, são duas nossas perguntas: a primeira, em que está baseada a (des)continuidade língua/literatura? A segunda, qual a importância de considerar textos literários em aulas formais de ensino de língua, considerando o contexto educacional brasileiro?

Sim, de fato, a literatura foi praticamente “expulsa” de muitos cursos de língua estrangeira, principalmente durante o avanço do comunicativismo, em sua versão mais esquemática de apresentar sequências de situações “comu-

nicativas” tal como no audiolingualismo se apresentavam sucessões de estruturas. Assim, além de diálogos geralmente muito descontextualizados nos materiais didáticos, os textos preferidos têm correspondido quase exclusivamente a discursos da mídia massiva (uma orientanda minha analisou sistematicamente materiais didáticos muito utilizados na década de 1990 e nos primeiros cinco anos do novo século, para o ensino de diversas línguas no Brasil e em alguns de ensino de inglês, *todos* os textos “autênticos” eram de jornais ou revistas de circulação massiva). Nos materiais de ensino de língua espanhola, esse problema da exclusão do discurso literário é menos grave, mas a forma de inclusão e as abordagens propostas são também passíveis de crítica. Geralmente, os textos entram como pretexto, para o ensino de temas gramaticais ou, quando estão presentes questões de sentido, a concepção de semântica é a referencial. Assim, as perguntas propostas sobre os textos ou outras atividades sugeridas para realizar com os alunos visam geralmente a confirmar informações explícitas do texto, para verificar se o aluno *decodifica* o léxico. Sabemos que ler é propriamente muitíssimo mais e algo muito diferente de decodificar. De fato, alguém que apenas decodifica não lê, não interpreta e, assim, não compreende.

A dicotomia língua-literatura está baseada em uma concepção enciclopedista ou historiográfica superficial de literatura e em uma concepção não enunciativa de língua. Em alguns casos de materiais ou de cursos que tenho estudado, a literatura entra como componente fornecedor de, digamos, um certo verniz cultural, mediante a inclusão de mínimos elementos historiográficos da literatura. Claro que o conhecimento de autores e movimentos literários e estéticos é muito necessário. Em um dos primeiros congressos de professores de espanhol no Estado de São Paulo, organizado por Mario González na USP, o professor Antonio Candido chamou a atenção para a importância de informações enciclopédicas nos cursos. Se nossos estudantes não trazem conhecimentos adequados vindos do Ensino Médio, eles devem ser propiciados na formação universitária. Também procurei mostrar no livro mencionado³ que importantes questões identitárias sobre legados culturais ibero-americanos (em um mundo pautado pelo poder econômico e tecnológico anglo-saxão) podem ser mobilizadas mediante informações, às vezes aparentemente simples, como a de autores ibero-americanos que obtiveram prêmios Nobel (já vi alunos se surpreenderem ao tomar conhecimento disso e procurarem depois obras dos autores etc.). Como diz Casanova⁴, as literaturas nunca são “meramente” nacionais. A disputa internacional é constante e sabemos que as opções de política cultural subjazem a todo pro-

³ Serrani refere-se a *Discurso e Cultura na Aula de Língua*.

⁴ O livro é *A República Mundial das Letras* (São Paulo, Estação Liberdade, 2002).

jeto educacional. Assim, como estava dizendo, esses conhecimentos sobre história da literatura, autores e movimentos estéticos são necessários, mas, novamente, insuficientes. Tenho discutido em alguns trabalhos mais recentes a importância do discurso literário em relação ao enfoque de língua-discurso de que falamos há pouco. Se para a compreensão do processo de enunciação em espanhol, consideramos a hipótese do inconsciente no sujeito, é crucial que os discursos nas aulas formais de ensino de língua, seja na Educação Fundamental e Média ou na formação de professores que atuarão nesses níveis de educação, mobilizem o sujeito em relação a sentidos que não sejam apenas do nível cognitivo, racional e consciente. Para tanto, o discurso literário, se bem escolhido, pode ser fundamental. Obviamente, o discurso literário não é o único que propicia essas mobilizações. A rigor, qualquer discurso pode propiciá-las, mas há uma especificidade, relativa ao não compromisso com o pragmatismo, que é própria do literário. E esse, no meu entender, é um ponto crucial no ensino de línguas em geral e no espanhol em particular, nos dias de hoje. O utilitarismo tem dominado o ensino de línguas; assim, considera-se fundamental ensinar e praticar muito formulações relativas a, por exemplo, “como pedir um sanduíche numa lanchonete”. Mas questões tais como a consideração do lugar onde a lanchonete está, aspectos do grupo social de pertencimento de vendedor e comprador, as marcas de classe social, seus gêneros, o tipo de sanduíche, o estado anímico dos interlocutores, as representações sociais que quase instantaneamente fazem um do outro, os rituais de interação internalizados na sociedade em questão, até detalhes da situação imediata como o horário da compra etc. etc., fazem com que qualquer fala, mesmo em um contexto “prático”, não seja condicionada por fatores da dimensão instrumental ou pragmática. E a literatura é um discurso privilegiado para superar essa dimensão. Borges costumava falar que, quando lhe perguntavam “Para que serve a poesia?”, ele respondia com outras perguntas como “Para que serve o cheiro do café?”, “Para que serve o pôr do sol?”. De fato, as respostas a essas perguntas não dizem respeito a uma dimensão pragmática, mas todos sabemos quão bom e importante é que o cheiro do café, o pôr do sol e, portanto, a poesia existam. Por outro lado, a literatura também nos oferece diálogos e textos em situações enunciativas geralmente muito bem contextualizadas explícita e implicitamente, em todo tipo de registro. Por isso, eu defendo a volta da consideração intensa da literatura nos cursos de língua espanhola, mas a partir de enfoques enunciativos como os que comentei antes.

4- A presença de tipologias de gêneros discursivos, na esteira do que Bakhtin define como tal, nas aulas de ensino de línguas estrangeiras, permite ao docente realizar um trabalho em suas práticas de ensino não somente como mero “desenvolvedor” de conteúdos, mas como sujeito que toma um lugar de pes-

quisador e que atua conforme a realidade em que está inserido, considerando o público com quem trabalha, o ambiente sociocultural em que está “imerso” e o conhecimento prévio que seus alunos possuem dos gêneros discursivos. A partir de algumas pesquisas orientadas por você e de outras levadas a cabo em seu percurso como pesquisadora, que destacam o uso de antologias de diversos gêneros discursivos em práticas de ensino de línguas, como destacaria a importância de um trabalho autônomo por parte do docente?

Sim, de fato, um trabalho docente que mobilize a noção de gênero discursivo – teoricamente bem alicerçada e não considerada apenas a partir da configuração formal na dimensão das práticas – pode propiciar que o docente desenvolva cada vez mais a posição de pesquisador. Tenho salientado que o importante disso é o estímulo direto da função heurística, uma das mais empolgantes para o ser humano. Nesse tipo de contexto, tanto professores quanto alunos são entusiasmados pelo estímulo da descoberta. No meu entender, as antologias de diversos gêneros discursivos, além de oferecerem conjuntos ricos de materiais, podem ser aproveitadas para mobilizar o trabalho com a memória sócio-histórica e estética, os legados culturais canônicos e populares, a relação com outras linguagens, entre outros domínios. Não é raro que grandes escritores ou expoentes da cultura, quando perguntados sobre seus livros marcantes na infância, mencionem antologias. Por exemplo, no Brasil, Manuel Bandeira e Pedro Nava citaram sempre a *Antologia Nacional* de Barreto e de De Laet, utilizada no colégio Dom Pedro II durante muitos anos e que teve 47 edições. Mas não se trata de levantar bandeiras indiscriminadas em favor deste ou aquele gênero, pois há realizações de antologias seriamente descontextualizadas ou cujos critérios não estão bem delimitados e fundamentados. A pesquisa de meu grupo procura contribuir em relação a esse gênero, assim como outros grupos de pesquisa em Estudos Hispânicos se especializam no estudo de outros. No meu entender, o que contribui sempre é a articulação pesquisa-docência para um trabalho cada vez mais autônomo, criativo, de professores e alunos. Agora, como se sabe, esse tipo de trabalho é um pouco mais difícil, mas compensa enormemente pela satisfação que proporciona, tanto no decorrer das atividades como nos resultados delas. Algo crucial sempre é a fase de planejamento. Por isso, em alguns trabalhos, eu tenho insistido na implementação da proposta multidimensional-discursiva relacionada aos gêneros discursivos, como uma orientação básica para esse trabalho autônomo. Tenho defendido que nos planejamentos de todo tipo (seja de vários níveis de curso, seja de uma aula) os agentes pedagógicos e os docentes se formulem interrogações iniciais sobre os domínios socioculturais, os contextos e os gêneros discursivos aos quais articularão os temas de língua-discurso (e não trabalhem na direção contrária). Obviamente, essas dimensões se articulam às práticas (de escrita, de leitura, de práticas de oralidade, de escuta e de tradução) a serem

previstas. Eu defendo as práticas de tradução e/ou reflexão sobre traduções existentes (e, novamente, as antologias bilíngues são um gênero de relevância). Sei que a tradução foi muito vilipendiada na área de Linguística Aplicada em relação ao ensino de línguas, porém, no meu entender, isso se deveu a concepções redutoras dela. Um trabalho na perspectiva enunciativa com a tradução estimula a reflexão metalinguística, metadiscursiva e contrastiva, de um modo amplo e não meramente em termos de contrastes de sistema gramatical, mas de processos enunciativos, construções de sentido, como diversas pesquisas desenvolvidas mais recentemente, por exemplo, na USP, na UNICAMP e em outras instituições universitárias brasileiras, têm mostrado. Tudo isso, certamente, pode ser mais empolgante para professores e alunos do que meramente seguir o rumo preestabelecido de um manual didático, produzido em série e para públicos indiferenciados, ou diferenciados de modo superficial ou, no caso dos Estudos Hispânicos, não raro quando produzidos na Península Ibérica, com desinformação ou elementos preconceituosos em relação à América Latina.

5- A relação entre escola e cidadania está posta em vários dos documentos produzidos pelo Estado e, inclusive, funciona como um pressuposto para muitos docentes, até entre os de língua estrangeira. De modo geral, o que prevalece é um consenso, segundo o qual “devemos garantir o respeito pelas diferentes variantes”; para você, como se trama a relação escola/cidadania? E, além de responder a essa questão central, gostaríamos de ouvi-la falar sobre como pensa que as práticas de ensino de língua estrangeira afetam essa relação de alguma forma?

Essa é uma questão fundamental. Peço licença para abordar a relação escola/cidadania referindo-me a certos fatos terríveis que têm acontecido e que, infelizmente, fazem parte de um conjunto de situações que, com detalhes diferentes mas gravidade equivalente, têm sido recorrentes nos últimos tempos. Refiro-me, por exemplo, a fatos recentes como o de um estudante universitário ao volante atropelar uma pessoa e jogar fora o braço do atropelado, ou ao fato de um jovem, também estudante universitário, bater em um motorista e causar a queda de um ônibus e a morte de vários passageiros. A falta de princípios éticos, a indignidade, a falta de caráter e de humanidade no sentido cabal do termo e a falta de limites (entre beber e dirigir ou entre reivindicação de direitos e agressão sem lei), entre outros componentes, levaram, em um desses dois casos, o estudante a pensar exclusivamente em eliminar a prova que comprovaria sua culpa e, no outro, a reivindicar seu direito de parar o ônibus, sem pensar absolutamente em consequências de sua ação para os outros passageiros. O tema é muito complexo, pois a formação pessoal e a educação cidadã decorrem, de modo amplo, da relação

família/sociedade, com envolvimento de muitos fatores. Casos isolados decorrem de patologias específicas, mas quando os fatos se repetem tanto, a instituição educacional não deve também se interrogar se também não está falhando? E isso diz respeito a todas as áreas de conhecimento. A área de ensino de língua estrangeira em outros lugares do mundo não ocupa o lugar institucionalmente secundário que podemos encontrar em nosso contexto. Sustento essa caracterização considerando o número de horas de aula, o montante de recursos destinados para a formação docente, para viagens de alunos e professores a países onde se fala a língua estudada etc. etc. E é justamente o ensino de língua estrangeira que muito visivelmente diz respeito ao outro, a alteridades de muitos tipos. Os estudos que consideram a dimensão inconsciente na abordagem de língua estrangeira (os de Christine Revuz, por exemplo⁵) têm mostrado que muitas vezes é mais fácil para o sujeito dizer determinadas coisas, ou dizer-se, em língua estrangeira do que em língua materna. Em termos de contextualização, os materiais da aula de língua estrangeira podem permitir abordar questões de formação do cidadão de forma mais ampla. Como a língua espanhola é falada em muitos países limítrofes do Brasil, há formas de incluir materiais sobre questões relacionadas em contextos hispano-americanos muito próximos e, assim, propiciar discussões sobre encaminhamentos ou soluções nesses âmbitos, problematizando especificidades ou contrastes socioculturais. O outro sempre nos interroga sobre nós mesmos. O ensino de língua estrangeira é um espaço crucial para a formação cidadã e a reflexão identitária. Vale lembrar que nos estudos pedagógicos clássicos, a etapa final estava constituída por viagens. Ainda sem materializarmos essas viagens, a especificidade do ensino-aprendizagem de língua estrangeira diz respeito a esse componente de interculturalidade, fundamental na formação de toda pessoa. Isso, a meu ver, é um enfoque ainda muito incipiente ou quase inexistente no Brasil. Mas, como disse em alguns eventos dedicados às políticas de ensino de línguas em que grupos de professores se queixavam em relação a respostas de Conselhos de Educação, considero importante não deixar lugar a um certo discurso de lamúria e sermos propositivos, no sentido de propiciar em nosso trabalho opções que reforcem a consciência de pluralidade e democratização sociocultural, e que contribuam tanto para a produção de conhecimento como para essa dimensão da formação pessoal e cidadã, da qual o século XXI parece que começou carente.

⁵ Um texto de Revuz de alta circulação no Brasil é “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. Foi traduzido do francês pela própria Serrani e publicado em: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado da Letras, 1998, p. 213-230.

6- Finalmente, gostaríamos muito de ouvi-la falar sobre uma bela formulação que aparece no livro de Françoise Gadet e Michel Pêcheux, *La langue introuvable* (1981), traduzido para o português como *A língua inatingível*. Segundo os autores, “a metáfora merece que se lute por ela”. Como interpretaria os efeitos de sentido dessa reivindicação no âmbito da atual escola brasileira?

Agradeço muito a pergunta e a oportunidade de referir-me a essa formulação, do meu ponto de vista, muito relevante no atual contexto da escola brasileira. Quando Claudine Haroche⁶, a colega de Michel Pêcheux, esteve em Campinas, nós levantamos questões relativas a essa expressão e ela, no contexto de refluxo em relação às posições combativas dos anos 70, salientou criticamente o tom que denominou “militante” da formulação, relativizando sua importância. Essa resposta nos desapontou um pouco, pois essas palavras – “a metáfora merece que se lute por ela” – permitem interpretações muito ricas e profícuas desde diferentes ângulos. Um deles diz respeito à importância da dimensão metafórica na leitura e na compreensão de textos e linguagens. Na introdução do livro *Letramento, discurso e trabalho docente*, que organizei recentemente em homenagem à colega de departamento Angela Kleiman, menciono dois exemplos absolutamente autênticos colhidos por uma aluna minha de pós-graduação, durante o exame de avaliação realizado nas escolas do Estado de São Paulo.⁷ A doutoranda estava à frente de uma turma durante a resolução da prova de leitura. Uma das questões tinha um fragmento de história em quadrinhos. Gostaria de ler um trechinho sobre a referência à avaliação de leitura: “No primeiro quadro, uma pessoa plantava uma muda em um terreno completamente desmatado. No seguinte, uma outra pessoa pergunta: – O que você está fazendo? No terceiro, a resposta é: – Estou plantando esperança. Dentre as possibilidades para indicar a compreensão de leitura havia opções como: (1) *plantar traz esperança para a preservação do meio ambiente*; (2) *trata-se de uma nova planta chamada Esperança*. E a maioria dos alunos da turma (de aproximadamente 15 anos de idade) escolheu a opção (2) *trata-se de uma nova planta chamada Esperança*, fruto apenas de decodificação ou mesmo cópia do enunciado da questão”. Em casos como o desse exemplo, o ângulo da

⁶ A visita de Claudine Haroche, à qual se refere a entrevistada, foi realizada no final da década de 1980. Destacamos que o livro que corresponde à tese dessa autora, orientada por Michel Pêcheux, conta com publicação em português: *Fazer dizer, querer dizer*. Trad. Eni P. Orlandi com a colaboração de F. Indursky e M. Manoel. São Paulo: Hucitec, 1992. (Original em francês: *Faire dire, vouloir dire*. Presses Universitaires de Lille, 1984.)

⁷ Serrani se refere ao livro publicado em 2010 pela Editora Horizonte.

relevância da citação de Gadet e Pêcheux é o de não descuidar a dimensão metafórica no âmbito do ensino, a fim de que seja apreendida e vivenciada pelos estudantes na escola brasileira. Um outro ângulo diz respeito ao processo de aquisição de línguas, com implicações para a formação docente. Em outros trabalhos anteriores tenho procurado evidenciar a relevância dos processos metafóricos (e também metonímicos) no processo de aquisição de línguas. Espero não ser cansativa se refiro um exemplo que discuti em um trabalho da revista *Organon* da UFRGS, mas ele me parece bastante ilustrativo: em uma ocasião, ao estar a criança bilíngue G (em idade de aquisição da linguagem, tendo um dos pais que sempre se dirigia a ele em espanhol e o outro em português) em uma reunião social com adultos, alguns falantes nativos de espanhol e outros de português, quando foram servidas cerejas cristalizadas, G, que não conhecia nem a palavra “cereja”, nem a palavra “cereza”, apontou em direção a elas e disse: “– Quero pepel!”. Coube interrogar-se: por que “pepel” para nomear as cerejas? A explicação para tão inusitada expressão veio das seguintes vivências discursivas de G: quase sempre que G comia balas, elas lhe eram entregues pela avó (falante nativa de espanhol), que era também quem as levava a sua casa. No momento da entrega de uma bala, costumava haver diálogos entre a avó e G, nos quais ela enfatizava o fato de ser preciso “sacar bien el papel aunque esté pegado”. Nessas ocasiões, a avó repetia enunciados como: “¡Muy bien! ¡Sacó todo el papel!”, “¿Qué hay que sacar? ¡El papel!”, “Ahora no tiene más papel y podemos comer el caramelo”. No episódio com as cerejas, quando G precisou de novo léxico, funcionaram processos metafóricos e metonímicos. As qualidades de doçura, tamanho pequeno, forma arredondada e cor brilhante da bala foram transpostas, por comparação metafórica, à cereja. E ao utilizar a palavra destacada na experiência sociodiscursiva com balas, usou metonimicamente o nome de parte do objeto doce que a avó entregava. O exemplo ilustra como os jogos semânticos de relações entre parte e todo e os metafóricos são processos discursivos básicos na aquisição de línguas. O caso que ilustramos mostra bem a processualidade da aquisição de línguas, que não acontece pela escolha de termos a partir de um conjunto de palavras que estariam isoladas em uma caixa ou box de livro didático – que, com frequência, funciona como único “recipiente” –, mas pelo funcionamento enunciativo das relações interlocucionais, discursivas. Nesse ângulo, a relevância da formulação que estamos evocando diz respeito à formação de professores, ao esforço necessário para que se compreenda a relevância da dimensão metafórica no processo de ensino-aprendizagem de línguas e, especificamente, de espanhol como língua estrangeira. Um terceiro ângulo que desejaria destacar é o que retoma a afirmação de Borges à que me referi em uma resposta anterior. A dimensão da metáfora diz respeito também à dimensão não informacional, não referencial da linguagem e a efeitos de sen-

tidos relacionados com enfoques não instrumentalistas das línguas. Os implícitos metafóricos permitem acesso a sentidos, muitas vezes, indizíveis explicitamente, mas que são os que, digamos, *dão as cartas* na produção/compreensão de sentidos. Penso que, como pesquisadores, professores, formadores de especialistas, em suma, trabalhadores na área de Estudos da Linguagem e, especificamente, de Estudos Hispânicos e língua espanhola, temos de propiciar cada vez mais o aprofundamento de nosso conhecimento e das novas gerações de profissionais sobre a natureza processual e o funcionamento enunciativo da língua e seus diferentes discursos na sociedade contemporânea.