



DIFICULDADES DE ESCRITA EM LÍNGUA ESPANHOLA E SUA RELAÇÃO COM A AUSÊNCIA DOS ELEMENTOS CULTURAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Karla Janaína Alexandre da Silva¹

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa, que se encontra em fase inicial, surge a partir da observação de dificuldades apresentadas por alunos de instituições públicas quando lhes são propostas atividades de escrita em língua espanhola, doravante chamada de LE. O que temos observado é que estes estudantes demonstram certa resistência ao escrever, repetindo um comportamento já comum em aulas de língua materna, levando-nos a acreditar que, entre outros aspectos, não se tem construído na escola, uma compreensão da escrita, enquanto prática discursiva, por meio da qual o sujeito pode falar de si e de seu conhecimento sobre o outro.

A hipótese que buscamos comprovar em nossa pesquisa, que se realiza sob a luz da Análise do Discurso (AD), é a de que, no ensino de línguas, a ausência de um trabalho mais consistente com os elementos culturais, referentes à cultura do aprendiz e/ou do outro, tem contribuído para que o aluno não dê sentido ao que lhe é solicitado a produzir, que se manifesta na *impossibilidade* de inscrever o seu dizer na língua do outro.

Tal hipótese está filiada à compreensão de sujeito, língua e cultura na AD, teoria para a qual, segundo Orlandi (2011), o sujeito do discurso tem o seu dizer marcado pela história e pela ideologia que o constituem, o que nos leva a entender o que chamamos de elementos culturais como um conjunto de práticas discursivas que remetem aos saberes constitutivos do sujeito e ao seu modo de se relacionar com a língua, indispensáveis à construção de sentidos.

¹ Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE. Os dados apresentados correspondem ao primeiro momento da pesquisa que desenvolve sob a orientação da Prof^a Dr^a Fabiele Stockmans de Nardi (karlajanainas@bol.com.br).

Considerando a escrita como um dos caminhos para aprender um idioma, pesquisar sobre as causas dessas dificuldades e verificar se estão relacionadas à falta de compreensão do cenário cultural de que emergem, contribuirá para um melhor desempenho dos estudantes na escrita em LE e também em língua materna, pois acreditamos ser possível uma maior compreensão do quê, como e para quê escrevemos também em língua portuguesa, a partir de práticas em LE que levem a essa reflexão.

2 PARA COMEÇO DE CONVERSA...

Como já dissemos, a pesquisa se encontra em fase inicial e tem como objetivo discutir questões relacionadas às dificuldades de estudantes de instituições públicas ao escrever em LE e a relação dessas dificuldades com a ausência de um trabalho em que os elementos culturais sejam vistos como indispensáveis ao aluno para a produção de sentidos e inscrição do seu dizer nessa língua.

Salientamos que nesse trabalho não discutiremos as dificuldades do aluno relacionadas ao seu desconhecimento de léxico, gramática ou de determinados gêneros textuais, o que certamente compromete a sua produção escrita em LE, mas nos voltaremos, especificamente, à importância de uma discussão docente sobre o processo subjetivo de inserção do sujeito-aluno em outro espaço discursivo, a partir do aprendizado de uma nova língua, processo pelo qual lhe é possível dar sentido às suas produções escritas e ser sujeito nessa outra discursividade.

Para tanto, tomamos como base, reflexões propostas pela a Análise do Discurso Francesa (AD), teoria para a qual o sujeito do discurso carrega em seu dizer as *marcas* da história e da ideologia que o constituem. Essa perspectiva teórica nos permite pensar a cultura como sendo um conjunto de práticas discursivas que nos reportam ao que constitui esse sujeito e ao seu modo particular de se relacionar com a língua, sendo esses elementos indispensáveis à construção de sentidos.

Em nosso estudo, partimos da hipótese de que, no ensino da LE, a forma como a escola vem postulando a relação entre língua e cultura tem contribuído, entre outras coisas, para que o aluno não dê sentido a sua produção escrita em LE, acabando por

se manifestar na dificuldade de escrever e inscrever o seu dizer na/pela língua do outro.

Por essa razão, fará parte da nossa investigação a análise da proposta dos documentos oficiais brasileiros para o ensino da LE e as sugestões que estes trazem para o trabalho com a escrita. Dentre os documentos selecionados para a análise estão os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (os PCNEM), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (as OCEM) e o Programa Nacional do Livro Didático (o PNLD). A escolha desses textos se dá pelo fato de que os mesmos funcionam como norteadores da prática docente nas escolas públicas brasileiras, o que nos possibilitam uma visão geral de como vem sendo pensado o ensino de LE no Brasil e quais os resultados que se esperam alcançar através dessas propostas.

Na leitura desses documentos, tentaremos observar como são pensadas as noções de língua, sujeito e a prática da escrita nessa língua estrangeira (a LE). Também lançaremos um olhar sobre como os elementos culturais são tratados e como é sugerido o trabalho com os mesmos nessas propostas. Entendemos que essas análises nos auxiliarão na tarefa, de comprovarmos (ou não), a nossa hipótese de que a forma como estão sendo tratados os aspectos culturais, de certa forma, contribui para a dificuldade de inserção do sujeito-aluno nesse outro espaço discursivo, representado pela LE.

Nessa reflexão, apresentaremos apenas as primeiras considerações que dizem respeito à análise da proposta apresentada pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as OCEM (2006) para o ensino de LE e sua prática através da escrita. Passemos à análise de fragmentos desse documento.

3 A LE NA ESCOLA: A PROPOSTA DAS OCEM

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as OCEM (2006), constituem um documento oficial elaborado por equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, representantes da comunidade acadêmica, professores e alunos da rede pública. Direcionado às séries do Ensino Médio, visa contribuir para o diálogo entre o professor e a escola sobre a prática docente (OCEM, 2006, p. 05), perante o desafio

de promover uma educação básica de qualidade que contribua para a inclusão dos jovens na sociedade atual e a democratização das oportunidades no Brasil.

Embora o documento da OCEM (2006, p. 87) mencione o fato de ser uma continuidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (os PCNEM), é preciso considerar que há uma ampliação e um aprofundamento da proposta anterior, especialmente no que se refere à discussão docente sobre as especificidades do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio.

No caderno *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, os capítulos três e quatro são dedicados ao ensino de línguas (o terceiro, às línguas estrangeiras de uma maneira geral; e o quarto, à língua espanhola de maneira específica, sendo que a este último correspondem às considerações apresentadas aqui). Em ambos os capítulos, ressalta-se a importância do ensino de línguas para a formação educacional dos estudantes, reafirmando a necessidade de se desenvolver o senso de cidadania, de discutir o problema da exclusão no ensino, em face de valores “globalizantes” (grifo do documento), e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de línguas.

Intitulado *Conhecimentos de Espanhol*, o quarto capítulo dedica-se ao ensino da língua espanhola, que, por ocasião da lei 11.161/2005, tornou-se obrigatório nas séries do Ensino Médio e de caráter facultativo no Ensino Fundamental. Tem como objetivo “sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir” (OCEM, 2006, p. 127), em que assume posicionamentos teórico-metodológicos que favorecem a reflexão do professor sobre o ensino do espanhol nas escolas brasileiras e sugere caminhos ao docente para a sua prática, reconhecendo, assim, seu “caráter minimamente regulador” (Idem, p. 127).

Afirma que a presença da língua espanhola nas escolas está associada a “um gesto marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico” (OCEM, 2006, p. 127), já que a LDB prevê a oferta de mais de uma língua estrangeira na escola, sem outras especificações, e que a decisão por esse ensino representa o desejo brasileiro de estabelecer relações com países de língua espanhola, “em especial com os que firmaram o Tratado do MERCOSUL” (Idem, p. 127).

Embora reconheça as razões de caráter político e econômico que determinaram a inclusão do espanhol no currículo escolar brasileiro, o documento enfatiza que a presença da LE em nossas escolas (OCEM, 2006, p. 128) não deve ser associada apenas a essas questões, mas que estamos, sobretudo, diante de um gesto de “política linguística que exige uma reflexão sobre o lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (Idem, p. 128) e a possibilidade de trabalhá-la com “o maior índice de qualidade e o menor índice de reducionismo” (Idem, p. 128), entendendo como reducionismo os estereótipos e mitos cultivados pelos brasileiros, relacionados à LE e aos seus falantes nativos, que segundo o documento, afetaram ao longo do tempo a nossa relação com a língua e os povos que a mesma representa.

Para as OCEM, é preciso considerá-la como uma língua que representa “várias culturas” (OCEM, 2006, p. 128) e que apesar da aproximação linguística com o português, possui suas “especificidades” (Idem, p. 128). E são essas especificidades que a caracterizam como outra língua, que devem contribuir na prática docente para o rompimento com o mito de facilidade/ ou não necessidade de se estudar espanhol, que tanto permeia o imaginário dos brasileiros.

O documento também retoma o caráter educativo do ensino de línguas estrangeiras, nesse caso o ensino do espanhol, na formação do aluno, em termos de inclusão (social e étnica), na constituição de sua cidadania (local e global), e nos desafios que “impõe, nesse sentido uma sociedade globalizada, informatizada” (OCEM, 2006, p. 129). Por fim, diz que essas orientações curriculares não pretendem “apresentar uma proposta fechada, com sequenciamentos de conteúdos, sugestões de atividades, ou uma única linha de abordagem [...] mas proporcionar reflexões de caráter teórico-prático” (Idem, p. 129) que levem a compreensão de questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, com ênfase para o espanhol.

Numa leitura mais atenta dos parágrafos introdutórios desse capítulo, já podemos perceber duas contradições em relação à proposta do documento. Essas dizem respeito à discussão que se objetiva realizar sobre a exclusão em face de valores globalizantes e o sentimento de inclusão que o trabalho com uma língua estrangeira pode proporcionar.

A primeira se centra em torno dos objetivos do ensino do espanhol: ao afirmar que a presença dessa língua nas escolas se justifica “de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico” e que representa o desejo brasileiro de, em especial, estabelecer relações “com países que firmaram o Tratado do MERCOSUL” (OCEM, 2006, p. 127). O que nos parece, muito claro, é que as intenções para o ensino dessa língua estão necessariamente associadas à globalização e às imposições que o mundo globalizado trouxe como a política geradora de blocos econômicos, tais como o MERCOSUL, e não, a uma tentativa de aproximação cultural.

Essa questão é reforçada em outra passagem do texto, em que se fala sobre o papel educativo do ensino da LE na formação dos estudantes, pelo qual se afirma ser possível através dele, dentre outras coisas, educar para enfrentar os desafios impostos pela sociedade “globalizada, informatizada” (OCEM, 2006, p. 129), o que, a nosso ver, reafirma que o ensino dessa língua estrangeira nas escolas brasileiras objetiva responder às exigências de um tratado com fins primordialmente comerciais.

A segunda contradição se centra no desejo do documento de não ser considerado como “um manual ou uma cartilha a ser seguida” (OCEM, 2006, p. 05) e a afirmação posterior de não pretender “apresentar uma proposta fechada” (OCEM, 2006, p. 129) para o ensino do espanhol. Entretanto, o próprio texto assume um “caráter minimamente regulador” (OCEM, 2006, p. 127) para justificar a proposta que apresenta para o ensino de LE nas escolas brasileiras, pela qual “sinaliza os rumos que esse ensino deve seguir” (Idem, p. 127). Essa questão ganha força, em outra passagem do texto, ao se dizer que o ensino de LE nos coloca diante de um gesto de “política linguística que exige uma reflexão sobre o lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (OCEM, 2006, p. 128).

Ao afirmar que o ensino de LE nos *exige* uma reflexão, e que há um lugar que essa língua *pode* e *deve* ocupar no processo educativo, nos parece que se deixa transparecer que a proposta das OCEM, apesar de objetivar apenas uma discussão docente sobre o ensino do espanhol, acaba por determinar o caminho a ser trilhado pelo professor nessa reflexão, a partir do lugar que antecipadamente reservou para esse idioma na escola. E são essas colocações presentes no documento que lhe contradizem no desejo de não ser visto como um manual ou cartilha a ser seguida.

Dessa forma, o que podemos concluir na leitura desses primeiros parágrafos, é que mesmo o documento reconhecendo como importante para o ensino de LE a valorização dos povos e culturas que ela representa, pelo texto, vem à tona o que realmente possibilitou a entrada dessa língua no currículo escolar brasileiro: o fato de que, nos dias de hoje, aprender espanhol significa aprender uma língua que responde às necessidades do mundo globalizado e por essa razão, convém ensiná-lo em nossas escolas, pois o mesmo pode possibilitar ao estudante brasileiro a ascensão no novo cenário mundial.

Não desejamos, com essas afirmações, negar que a escola precisa oferecer aos alunos uma formação que lhes permita, além do crescimento pessoal e educacional, possibilitar também o seu crescimento profissional. No entanto, não podemos deixar de ressaltar que as razões escolhidas no texto das OCEM para justificar o ensino de LE no Brasil, de certa forma, contribuem para o apagamento do caráter educativo desse ensino e do espaço que deveria ser reservado às culturas e aos povos que essa língua representa.

Dessa forma, o que podemos comprovar até aqui, é que ainda que no texto das OCEM se perceba o desejo de se romper com um modelo de ensino de língua estrangeira, em que a língua é vista apenas em seu caráter funcional/instrumental (como instrumento em função de), e de romper com valores excludentes (em que determinadas culturas, por aquilo que representam politicamente e economicamente, são supervalorizadas através da língua, em detrimento de outras), da maneira como justifica o ensino da LE, na escola brasileira, o texto das OCEM acaba por perpetuá-los.

4 A PRÁTICA DA ESCRITA NA PERSPECTIVA DAS OCEM

Com relação à escrita, nesse capítulo, não há uma ampla exposição sobre a mesma, mas são feitas algumas considerações sobre habilidades linguísticas, competências e meios de alcançá-las. Destaca-se que os componentes curriculares tradicionais devem “servir para que o estudante se aproprie de outras maneiras de expressar uma realidade diferente da sua” (OCEM, 2006, p. 151), de forma que “seja capaz de

apropriar-se, também, das peculiaridades linguísticas e socioculturais do outro” (Idem, p. 151).

A escrita é vista como uma das habilidades a ser desenvolvida para se alcançar a competência linguística, para que o estudante “possa expressar suas ideias e sua identidade no idioma do outro” e para que o sujeito-aprendiz possa ser visto como um indivíduo “que tem algo a dizer em outra língua” (OCEM, 2006, p. 152), a partir do conhecimento de sua realidade e do lugar social que ocupa. Das passagens destacadas do texto das OCEM, gostaríamos de pontuar três questões, relacionadas ao *caráter subjetivo* da relação do sujeito-aluno com a LE que, em nossa visão, está sendo deixado de lado na proposta das OCEM para o trabalho com a escrita. O silenciamento de tais questões também desconstrói parte da reflexão do próprio documento sobre “o lugar da subjetividade” (OCEM, 2006, p. 132) na aprendizagem de uma língua estrangeira.

A primeira questão está relacionada ao fato do documento não fazer distinção entre as noções de *sujeito* e indivíduo. Ao tratar da inserção do sujeito-aprendiz nesse outro espaço discursivo (o da LE) através da escrita, o documento utiliza o termo “indivíduo” (OCEM, 2006, p. 152) para se referir ao *sujeito* do discurso. Ou seja, o documento apresenta a noção de sujeito do discurso, que se trata de um *efeito* no/do discurso, como idêntica ao indivíduo que está e atua no mundo.

Pensamos que essa não distinção entre indivíduo e sujeito discursivo compromete à reflexão docente porque pode levar o professor a acreditar que indivíduo e sujeito do discurso tratam-se da mesma coisa, o que não é, pois são noções que correspondem a âmbitos diferentes: ao da *concretude do mundo real*, no qual se é indivíduo, e ao da *subjetividade discursiva*, em que se é sujeito do discurso.

A segunda questão que enfocamos diz respeito à noção de identidade que permeia o documento. Apesar de afirmar que o encontro com outra língua provoca “novas identificações do sujeito” que implicam em “novas formas de dizer” (OCEM, 2006, p. 133), não há um retorno a essa discussão, no momento em que se propõe a prática da escrita. Ao sugerir que o trabalho com a escrita em LE é um meio pelo qual o estudante pode expressar “sua identidade no idioma do outro” (OCEM, 2006, p. 152),

nos parece que a noção de identidade, que vemos como sendo àquilo que constitui o sujeito (marcas do histórico-ideológico) e que se *mostra* pelo viés discursivo, é apresentada pelo documento como um já-posto, como algo pronto e acabado que o sujeito apenas *transfere* para esse outro espaço discursivo (o da LE) e materializa linguisticamente através da escrita.

O terceiro e último ponto refere-se ao efeito de sentido que o termo *competência* utilizado no documento pode provocar. Ora, dentre as possibilidades de sentidos que significam o termo, parece-nos que o que mais se aproxima do seu emprego no texto das OCEM é o de se ser *capaz de dominar*.

Em outras palavras, o emprego do termo competência pelas OCEM nos induz a uma falsa compreensão de que é possível ao sujeito-aluno um *total domínio* sobre a LE. Essa questão é reforçada pelo documento, em outro momento, ao se afirmar que os conteúdos curriculares (e aqui entendemos que se inserem elementos culturais propostos ao ensino de LE) servem para que o estudante “*seja capaz de apropriar-se* também das peculiaridades linguísticas e socioculturais do outro” (Idem, p. 151), o que leva o professor a acreditar que o sujeito-aluno poder vir a ter um *total controle* sobre aquilo que constitui a discursividade e a subjetividade do outro, vinculado à sua língua e a sua cultura.

Mas, ao pensarmos no processo de inscrição do sujeito na/pela língua estrangeira na perspectiva discursiva, entendemos não ser possível um total controle sobre esse processo, isto é, não há como esse sujeito *se apropriar* dessa outra língua, em sua *totalidade*, diferentemente do que está posto no documento.

A inscrição do sujeito em uma língua estrangeira se constrói pelo desejo de *marcar* na língua do outro *o seu lugar*. Um lugar que lhe permita ser sujeito, que lhe permita (se) dizer e significar. E pensamos que uma discussão mais clara e aprofundada sobre essas questões, que dizem respeito ao movimento do sujeito-aluno na língua estrangeira, é relevante à prática docente e merecia um espaço maior em documentos como as OCEM.

Com essas colocações, não pretendemos deixar de reconhecer as contribuições das OCEM para a valorização do ensino de línguas estrangeiras em nossas escolas. Ao compararmos a sua proposta para o ensino de idiomas com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os PCNEM (2000), temos uma dimensão concreta do quanto que nas OCEM a discussão foi ampliada e da sua preocupação em pontuar a importância desse ensino, enquanto componente indispensável à formação educacional do aluno. O fato de conter no documento um caderno que se volta especificamente para o ensino da LE no Brasil, é um bom exemplo dos avanços nas reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras no âmbito educacional brasileiro.

Entretanto, acreditamos que ainda precisamos crescer nessa discussão, tratando com um pouco mais de profundidade questões que dizem respeito à subjetividade presente na relação entre sujeito e língua.

E para pensar sobre essas questões, relacionadas à maneira de compreender a subjetividade do aprendiz e sua relação com a LE, de como esse sujeito constrói um lugar de se (re) dizer e significar na língua do outro, e sobre como esse processo pode ser observado na materialidade linguística através de práticas discursivas como a escrita, mobilizaremos a partir de agora, noções da AD que contribuem a reflexão que nos determinamos a propor.

5 NOÇÕES DISCURSIVAS DE SUJEITO, LÍNGUA E CULTURA PARA UM (RE) PENSAR DA ESCRITA

Não podemos pensar a escrita em LE na perspectiva da Análise do Discurso, sem antes recorrer a algumas noções construídas por essa corrente teórica, tais como a de língua e sujeito, que nos dão suporte para compreender como se dá o processo de inscrição do sujeito-aluno pela/na LE, e como este se materializa linguisticamente em práticas discursivas como a escrita. Também por essas noções é possível pensarmos a cultura, enquanto práticas discursivas que remetem aos saberes que constituem o sujeito e se configuram na sua relação com a língua.

Começaremos pela noção de sujeito do discurso, concepção teórica que é parte das formulações propostas por Pêcheux. Segundo Indursky (2008, p. 10), em *Unidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso*, desde a primeira formulação (de 1969), Pêcheux parte de uma noção de sujeito que não corresponde ao “organismo humano individual”, ou seja, não corresponde ao indivíduo que está no mundo e que nele atua. Na verdade, Pêcheux o concebe como sendo um efeito discursivo provocado por esse estar/atuar do indivíduo no mundo.

Mas é somente em 1975 que, segundo a autora (INDURSKY, 2008, p. 10), Pêcheux chega à formulação atual da noção de sujeito do discurso com que operam os teóricos da AD. Nesse momento, ele articula as noções de inconsciente e ideologia para construí-la, e ao contrário de outras perspectivas teóricas, como a sociointeracionista, que predomina enquanto embasamento teórico nas OCEM, não concebe o *sujeito* como idêntico ao indivíduo, “consciente e dono dos seus atos” (MASCIA, 2003, p. 35), mas sim como *sujeito do discurso*, que tem o seu dizer marcado pela história e pela ideologia que o constituem e que carrega a ilusão de ser a origem e a fonte do sentido desse dizer (ORLANDI, 2011).

Essa ilusão discursiva do sujeito corresponde aos dois tipos de esquecimento que Pêcheux postulou (1975, p. 168) como consequências do seu atravessamento pelo inconsciente e de sua interpelação pela ideologia. Por essa razão, o sujeito da AD ganha um “caráter disperso, dividido, heterogêneo” (MASCIA, 2003, p. 35): em sua relação com outros sujeitos constitui o seu dizer e constrói sentidos, mas por nele operar os dois esquecimentos, acredita que é a origem e a fonte do sentido desse dizer.

Nessa mesma direção, constrói-se para a AD a noção de língua. Ao contrário de outras teorias da linguagem, aqui ela não é vista como um sistema fechado, homogêneo, completo, sobre o qual os sujeitos têm total controle (como sugere as OCEM). Para a AD, é pela língua que se materializa aquilo que constitui discursivamente o sujeito, ou seja, por ela toma forma e significa o dizer, que é o resultado da relação simbólica entre sujeitos dispersos, divididos, heterogêneos, atravessados pelo inconsciente.

A AD também nos fala sobre o *real da língua*, que representa aquilo que não se pode dominar, aquilo que não se pode controlar, que nos escapa e ao mesmo tempo nos constitui. Sobre essa questão De Nardi (2005, p. 112) em *As contribuições da AD para o ensino de língua: modificando olhares*, retoma a noção de *real da língua* a partir de Pêcheux e Gadet (2004) e Milner (1987), nos dizendo que ao se afastarem da concepção de língua, enquanto um sistema estável e normativo, estes propõem que pensemos a língua a partir daquilo que não cabe nesse sistema.

Ou seja, pensá-la a partir daquilo que não é materialidade no sistema linguístico, mas que ao mesmo tempo não deixa de estar ali, constituindo a língua. Nesse sentido, a língua deixa de ser um corpo perfeito (como sugere a noção de língua, enquanto sistema) e passa a ser vista como um corpo atravessado por falhas, em que o equívoco e ambiguidade passam a lhes ser constitutivos.

Essas definições de sujeito e língua, propostas pela AD, nos ajudam a compreender o caráter subjetivo e complexo da relação do sujeito com a língua. Para a AD o sujeito se inscreve pela/na língua: É por ela, que simbolicamente materializa a sua relação com o outro. É nela que situa o seu dizer e o significa. Mas nem tudo pode dizer e significar pela língua, pois há algo que lhe escapa, embora esteja sempre ali. E pela observação da materialidade do seu dizer, em práticas discursivas como a escrita, é que chegamos ao que lhe constitui, mas que não se pode dominar.

Outro ponto que consideramos importante e que não é aprofundado pelas OCEM, apesar de mencionado (OCEM, 2006, p. 133), é o da reflexão docente sobre os deslocamentos que o encontro do sujeito-aluno com a LE pode provocar na relação que ele mantém com a língua materna. De Nardi (2009), nos diz que o encontro do sujeito com a língua estrangeira produz nele deslocamentos, “uma vez que a sensação de acolhimento, de pertencimento que sentimos em relação à língua materna, rompe-se de certo modo, quando partimos em busca de um lugar nessa nova língua” (DE NARDI, 2009, p. 184) e que se observado e discutido pode favorecer também o aprendizado de língua materna.

Entretanto, a maneira como está postulado o ensino de LE nas OCEM, em que, entre outras coisas, se sugere um trabalho com a língua outra pelo qual o estudante “*seja capaz de apropriar-se das peculiaridades linguísticas*” (OCEM, 2006, p. 151), acaba por possibilitar ao professor um ignorar dessa subjetividade presente na relação do sujeito-aluno com o espanhol. Pode fazê-lo seguir por um caminho que lhe permite a construção de um modelo ideal de aluno, capaz de *dominar* completamente a LE.

Com essa afirmação, não estamos recusando o direito do professor de alicerçar a sua prática em determinados conhecimentos sobre a língua, que lhe permita acreditar que o sujeito-aluno pode chegar a um nível na LE, considerado satisfatório (por ele mesmo ou pelo aluno). No entanto, nos parece mais importante fazer com que o professor compreenda que a relação dos sujeitos com a LE não se trata de um processo homogêneo, que nos permite tratá-lo de forma idêntica para todos. Se partirmos de um modelo de ensino que se baseia na homogeneidade, o que faremos então com aqueles sujeitos que não conseguem chegar ao patamar idealizado pela escola?

Com relação aos elementos culturais, aqui os entendemos como sendo o conjunto de práticas discursivas nas quais se inserem e se constituem os sujeitos pertencentes a um mesmo grupo social. Trata-se daquilo que é comum ao coletivo, mas que ao mesmo tempo singulariza o sujeito pelos efeitos de sentido que nele provoca, pela experiência particular que lhe provoca o encontro com a sua discursividade. Em cada dizer, em cada discurso, a cultura se realiza de forma diferente, mas ao mesmo tempo, através do que é comum, através daquilo que se repete, nos permite distinguir determinadas práticas discursivas como fazendo parte da cultura de um ou outro grupo social.

Outro aspecto importante sobre a noção de cultura nos traz Leandro Ferreira (2011) em *O lugar do social e o lugar da cultura numa formação discursiva*, em que nos propõe um olhar sobre a cultura, como fazendo parte do *corpo discursivo*, funcionado como um *corpo cultural*, um lugar de inscrição do sujeito. Da mesma forma que para a língua pensamos a noção de real, sugere que também pensemos um *real da cultura*, como sendo aquilo que “resiste à simbolização e instaura uma falta que o sujeito tenta inutilmente sanar” (Idem, p. 60).

Dessa forma, a cultura funciona como um lugar comum a sujeitos que inscrevem o seu *dizer particular* e o significam, mas nem tudo aquilo que constitui culturalmente esses sujeitos pode ser dito, pode ser significado, embora esteja sempre ali, determinando e justificando o seu discurso.

Nas OCEM, ao se tecerem considerações gerais sobre métodos, materiais e temas relacionados ao ensino de LE, afirma-se que “dominar uma língua estrangeira supõe conhecer também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais” (OCEM, 2006, p.147) e nas sugestões para o trabalho com a escrita em LE, se propõe um trabalho com a língua e os elementos culturais de forma que o estudante seja “capaz de apropriar-se também das peculiaridades linguísticas e socioculturais do outro” (OCEM, 2006, p. 151).

Nessas passagens das OCEM, entendemos como um grande avanço, o fato de se afirmar que aprender uma língua supõe conhecer “também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais” (OCEM, 2006, p. 147), pois abre espaço para uma discussão sobre a noção de heterogeneidade.

É essa noção que nos permite afirmar que, naquilo que os constitui, os sujeitos são *diferentes*, e que essas diferenças se refletem em seus valores e em suas crenças. Permite-nos afirmar também que, apesar das diferenças, nesses saberes que constituem os sujeitos, sempre há algo que se repete e que os identifica como fazendo parte de um ou outro grupo social.

Entretanto, ao propor um trabalho com os elementos culturais que leve o estudante a ser “capaz de apropriar-se também das peculiaridades linguísticas e socioculturais do outro” (OCEM, 2006, p. 151), percebemos que ainda há, por parte do documento, uma forte tendência a pensar o ensino da LE enquanto uma prática que possibilita ao estudante, através do *domínio da língua*, apropriar-se também, daquilo que culturalmente constitui esse outro sujeito, o que acaba por cessar a discussão.

Ora, como já nos diz Leandro Ferreira (2008), da mesma forma que não podemos pensar em domínio de língua, pois há um *real* que ultrapassa o que dela podemos alcançar, também há um *real da cultura*, que não nos permite dominá-la. E é por esse

caminho que acreditamos ser possível ao professor a construção de uma prática docente mais significativa.

Na verdade, o que nos parece mais importante à discussão docente é fazer com que o professor perceba que trabalho com a LE mobiliza saberes constitutivos de sujeitos inseridos em diferentes culturas e que se materializam por uma mesma língua: a espanhola, sua *ferramenta imperfeita* de trabalho. Imperfeita porque nem tudo pode dizer sobre esse outro, nem tudo poderá significar, mas que mesmo assim diz e mesmo assim significa.

É fazê-lo compreender que além daquilo que constitui discursivamente (sua cultura) o outro, e que se materializa na sua língua, também faz parte do jogo discursivo, aquilo que constitui discursivamente o sujeito-aluno, e o resultado de um encontro tão complexo e subjetivo, entre o sujeito-aprendiz e a LE, pode ser observado em práticas discursivas como a escrita.

Com base na perspectiva discursiva, pensamos a escrita como sendo um espaço concreto de enunciação do sujeito. Um espaço em que se materializa linguisticamente um pouquinho do lugar que o sujeito constrói pela/na língua do outro. De Nardi (2011, p. 233), em *Subjetivação na língua do outro: práticas de escrita em blogs para o ensino aprendizagem de língua espanhola*, diz que pensar a escrita em língua estrangeira é “olhar para os modos como o sujeito constrói nessa outra língua espaços de inscrição que lhe permitam ser nela sujeito”, mas para se chegar até aí, é preciso considerar o movimento que esse sujeito realiza até encontrar o seu lugar de pouso, o lugar de inscrição do seu dizer na língua outra.

De Nardi (Idem, p. 233) também afirma que esse movimento extrapola aquele do conhecimento formal acerca da língua, de um domínio de um código, que nos identificaria com os falantes dessa língua, como nos parece sugerir as OCEM (2006), pois, segundo ela (DE NARDI, 2011, p. 234), ser sujeito em outra língua “implica transitar pelas discursividades que se produzem nessa língua outra, inserir-se nela para produzir sentidos”. Ou seja, é um movimento que “extrapola a concepção de língua enquanto um sistema de formas estáveis, porque envolve aquilo que não se

pode pensar através dessa noção” (Idem, p. 234), que diz respeito ao sujeito, ao que lhe constitui e ao que pode (ou não) ser dito pela língua.

A autora (Idem, p. 234) ainda nos diz que esse encontro representa para o sujeito-aprendiz “o encontro com uma materialidade estranha, presente nessa forma que ele não se reconhece, mas que surge como uma possibilidade de torna-se outro nessa língua”, uma vez que estar em outro lugar “lhe permite (re) formular seu dizer e construir sentidos outros” (DE NARDI, 2011, p. 234). E segundo ela, são esses movimentos que o sujeito realiza, de forma não consciente pela/na língua do outro, que nos ajudam a compreender o encantamento ou a rejeição que sujeito-aluno experimenta pela língua outra.

É também o encontro com essa “materialidade estranha” (DE NARDI, p. 184) que provoca no sujeito deslocamentos e por eles o surgimento de espaços que lhe possibilitam um “ver-se de fora” (Idem, p. 184), um (re) encontro com sua própria língua, ou seja, “a possibilidade de (re) dizer, de se (re) significar também na língua materna” (Idem, p. 184), o que, na nossa visão, pode ser favorável à compreensão do sujeito-aprendiz sobre o quanto ele se faz representar através da sua língua, a partir do movimento que realiza nessa tentativa de se representar pela língua do outro.

E pensando sobre essas questões, compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira requer, necessariamente, também uma reflexão docente sobre esse processo pelo viés discursivo, pois é essa reflexão que possibilita ao professor um (re) fazer constante da sua prática; ao se questionar sobre como se dá o movimento do sujeito-aluno pela/na LE, na tentativa de produzir sentidos nessa língua, o professor, inevitavelmente, se deparará com noções moventes de sujeito, língua, cultura, que não podem ser pensadas a partir de um já-posto, de modelo que tende para uma prática que espera os mesmos resultados para todos os sujeitos.

Pensar na escrita em LE enquanto um espaço de dizer e significar do sujeito-aprendiz permite ao professor não buscar nos textos dos seus alunos, uma mera repetição do discurso outro, mas lhe oferece a possibilidade de observar como esse sujeito-

aprendiz se aventura em busca de um lugar para si na discursividade do outro, a partir daquilo que o constitui discursivamente.

Nesse sentido, se enriquece consideravelmente a prática docente e se geram resultados bem mais significativos. Torna-se mais democrático o aprendizado da língua outra: todo mundo pode, e à sua maneira, cada um se diz e significa na língua do outro. E nos arriscamos a dizer que somente partindo dessa relação tão complexa e subjetiva entre o sujeito, língua e cultura, é que podemos chegar a um ensino verdadeiramente voltado à formação educacional dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa análise das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as OCEM (2006), nós percebemos que, em relação às propostas anteriores como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os PCNEM (2000), o documento apresenta avanços significativos na discussão sobre o papel do ensino de língua estrangeiras na formação educacional dos estudantes brasileiros. O fato de trazer um caderno que se volta apenas às questões relacionadas ao ensino do espanhol no Brasil é um bom exemplo do quanto que se avançou nessa reflexão.

Com relação ao ensino da LE, há por parte das OCEM o desejo de romper com um modelo dito reducionista, em que essa língua é vista de forma mitificada (mito da facilidade de aprendê-la/ da não necessidade de aprendê-la), estereotipada, ou como um mero instrumento de comunicação, em detrimento da valorização dos povos e culturas que ela representa. Por essa razão, o documento propõe-se a oferecer subsídios teóricos metodológicos relacionados à LE, que permitam ao docente construir a sua prática, a partir do que é plural às culturas e aos povos unidos por essa língua. E partindo dessas questões relacionadas à heterogeneidade dos sujeitos, é que o documento acredita ser possível se alcançar resultados mais positivos no ensino do espanhol no Brasil.

Mas, apesar do documento considerar importante se pensar o ensino da LE, a partir da valorização daquilo que a torna particular para cada cultura que representa – o que vemos como sendo algo muito positivo, em suas considerações sobre língua, sujeito e

cultura – percebemos que ainda há no discurso das OCEM uma forte tendência à compreensão de que ser sujeito nessa língua implica ter um total domínio sobre a mesma e sobre as realidades culturais que por ela se materializam.

Essa compreensão pode levar o professor a acreditar ser possível ao sujeito-aluno apropriar-se de todas as peculiaridades que constituem a LE e seus sujeitos, dando margem às práticas docentes que tendem à homogeneidade, pelas quais se ignoram o caráter subjetivo e complexo da inserção do sujeito-aluno nesse outro espaço discursivo e o modo particular de cada sujeito se relacionar com a língua.

Por esse mesmo viés se constroem nas OCEM as sugestões de trabalho com a escrita que é vista como uma habilidade que se desenvolve mediante a competência do sujeito de se apropriar daquilo que é característico dessa língua, desde os elementos linguísticos até os elementos culturais.

No entanto, ao pensarmos no movimento de inserção do sujeito-aluno na LE, através da perspectiva discursiva, compreendermos que a sua inscrição nesse outro lugar (o da LE), não se dá apenas pela apropriação dos saberes e da língua do outro, mas mediante a identificação desse sujeito com esse novo espaço discursivo e com os sujeitos que o representam. E somente por esse processo de identificação é que o sujeito-aluno construirá o seu lugar na LE, um lugar que lhe permitirá atribuir sentidos e inscrever o seu dizer.

A escrita entendida como prática sócio-discursiva funciona para o sujeito do discurso como um processo que legitima o seu dizer. Cabe à escola oferecer ao aluno possibilidades de compreendê-la dessa forma, como um lugar para se posicionar na interlocução com o outro e, também, para falar de si.

E pensamos que enquanto a relação entre sujeito, língua e cultura, que se materializam em práticas como a escrita, não forem discutidas e analisadas, também pelo viés discursivo, especialmente, em documentos como as OCEM, que funcionam como diretrizes para a maior parte das instituições de educação básica no Brasil, não nos será possível alcançar, através do ensino de línguas estrangeiras, resultados

mais significativos, que possibilitem ao sujeito-aluno vir, de fato, a ser *sujeito* nessa outra língua.

REFERÊNCIAS

DE NARDI, F. S. Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. In: **Revista Desenredo**. n. 2, v. 5, jan/jun 2009, p. 182-193.

_____. Subjetivação na língua do outro: práticas de escrita em blogs para o ensino-aprendizagem de língua espanhola. In: GRIGOLETTO, E. ; DE NARDI, F. S.; SCHONS, C. R. (Orgs). **Discursos em rede**: práticas de (re) produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço. Recife: Ed. Universitária, UFPE, 2011, p. 227-245.

INDURSKY, F. DE NARDI, F. S.; GRANTHAM, M. R. Estudos da linguagem e ensino: em busca de novos caminhos. In: HENRIQUES, C.C.; SIMÕES, D. (Orgs.) **Língua Portuguesa**: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino. Rio de Janeiro: Editora Europa, 2005, p. 111-123.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMAN, S. GRIGOLETTO, E. CAZARIN, A. E. **Práticas Discursivas e Identitárias**: sujeito e língua. Porto Alegre: Ed. Nova Prova, 2008, p. 09-33.

LEANDRO FERREIRA, M. C. O lugar do social e da cultura numa dimensão discursiva. In: INDURSKY, F. MITTMAN, S. LEANDRO FERREIRA, M. C. In: **Memória e História na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 55-64.

MASCIA, M. A. A. A análise do Discurso e as manobras de desconstrução. In: **Investigações Discursivas na Pós-Modernidade**. Campinas: FAPESP / Mercado de Letras, 2003, p. 27-45.

OCEM. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**. Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes Editora, 2011.

PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Estrangeira para o Ensino Médio, Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Médio, 2000.

PÊCHEUX, M. **Análise Automática do Discurso** (AAD 69). Campinas: Ed.Unicamp, 1997, p. 79-87.

_____; FUCHS, C. **A propósito da Análise Automática do Discurso**: atualizações e perspectivas (1975). Campinas: Ed. Unicamp, 1997. p. 163-179.