

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

OS (DES) CAMINHOS DA ESCRITA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Língua, sujeito e autoria no livro didático de E/LE

KARLA JANAÍNA ALEXANDRE DA SILVA

RECIFE

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
NÚCLEO DE ANÁLISE DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO CAMPO DO
ENSINO

OS (DES) CAMINHOS DA ESCRITA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Língua, sujeito e autoria no livro didático de E/LE

KARLA JANAÍNA ALEXANDRE DA SILVA

ORIENTADOR (A): PROF (a) DR (a) FABIELE STOCKMANS DE NARDI

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Linguística, pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

RECIFE

2014

Catálogo na fonte

Bibliotecária Maria Valéria Baltar de Abreu Vasconcelos, CRB4-439


S586d	Silva, Karla Janaína Alexandre da Os (Des)Caminhos da escrita na aula de língua estrangeira: língua, sujeito e autoria no livro didático de E/LE / Karla Janaína Alexandre da Silva. – Recife: O Autor, 2014. 144 p.: il. Orientador: Fabiele Stockmans De Nardi. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC. Letras, 2014. Inclui referências. 1. Linguística. 2. Escrita. 3. Ensino. 4. Língua espanhola. I. Nardi, Fabiele Stockmans De (Orientador). II. Título. 410 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2014-121)
-------	--


KARLA JANAÍNA ALEXANDRE DA SILVA

**OS (DES) CAMINHOS DA ESCRITA NA AULA DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA Língua, Sujeito e Autoria no Livro Didático de E/LE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística, em 24/4/2014.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:


Prof.ª Dr.ª Fabiele Stockmans Di Nardi
Orientadora – LETRAS - UFPE


Prof.ª Dr.ª Elizabeth Marcuschi (Presidente)
LETRAS - UFPE


Prof.ª Dr.ª Evandra Grigoleto
LETRAS - UFPE


Prof.ª Dr.ª Maria Del Carmen Fátima González Daher
LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS - UFF

Recife – PE
2014

*Ao meu pai, Severino Francisco, o maior
exemplo de amor e dedicação ao trabalho que
poderia receber na vida.*

*Ao Cristiano, por esse sentimento tão grande
que nos une.*

*À Sophia e à Olívia, pela luz que trouxeram
para meu caminho.*

AGRADECIMENTOS

Ao Pai maior, Deus, por ter-me dado fé e coragem para seguir confiante nesses últimos dois anos;

Ao meu amado pai, Severino Francisco, pelo esforço de uma vida inteira para oferecer aos filhos o direito que lhe foi negado pela vida, de ter acesso a uma formação acadêmica;

Ao meu marido querido, Cristiano, pelo amor, pelo cuidado, pelo humor, pela paciência;

À minha sobrinha, Sophia, e à minha afilhada, Olívia, pelos sorrisos, pelos abraços, pelos momentinhos de alegria nesse período de dedicação intensa aos estudos;

À minha querida orientadora, Fabiele Stockmans, pelo acolhimento, pelas palavras doces, por ter tornado o que era difícil, fácil, por ajudar-me a encontrar um lugar para as minhas questões na AD. Obrigada, Fabi!

À Evandra Grigoletto, minha primeira professora de Análise do Discurso, pelos ensinamentos, pelo carinho com que leu este trabalho, pelas significativas contribuições que trouxe para esta reflexão.

À Elizabeth Marcuschi, uma inspiração na minha vida profissional e acadêmica. Beth, obrigada pelas lições que sempre levarei comigo, pelo carinho com que presidiu minha banca.

À Del Carmen Daher, por gentilmente ter aceitado o nosso convite de ser membro da minha banca, pela presteza e pela leitura atenta deste trabalho.

Ao meu eterno orientador, Alfredo Cordiviola, por semear em mim o gosto pela pesquisa e a paixão pela Literatura, pelo incentivo para que eu voltasse aos estudos acadêmicos. O meu muito obrigado sempre, Alfredo!

Aos amigos, Cleide, Rita, Ivan, Antônio Cícero, Romualdo, Giovanna e Janayna. Meninos, sem o apoio de vocês eu não teria conseguido finalizar esse trabalho.

Aos meus queridos, Cadú, Dani, Karla e Aninha. Obrigada por compreenderem minha ausência e pelo incentivo até o último momento dessa jornada. Eu não seria quase nada sem vocês...

Aos meus alunos e aos colegas de trabalho da Autarquia de Ensino Superior de Garanhuns e do Instituto Federal de Alagoas. Vocês muito contribuíram para que eu chegasse até aqui. Obrigada!

Escrever é estar no extremo de si mesmo.
João Cabral de Melo Neto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O ESBOÇO DA PARTIDA: CONSIDERAÇÕES SOBRE LÍNGUA E SUJEITO PELO VIÉS DA ANÁLISE DO DISCURSO PECHEUXTIANA (AD).....	18
1.1 A AD e a instauração de um novo objeto nos estudos da linguagem: o discurso.....	18
1.2 A língua: espaço de regras atravessado por falhas.....	25
1.3 O sujeito do discurso: sujeito dividido entre a falta e o desejo de completude	31
1.4 O sujeito e o aprendizado de língua estrangeira: um caminho possível para o trabalho com a escrita no espaço escolar	39
2 SOBRE A ESCRITA NO ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE)	45
2.1 Texto: corpo moldado no espaço entre a escrita e a escritura.....	46
2.2 Autoria: o movimento do sujeito-autor no espaço entre o discursivo e o social	55
2.3 A trama das noções de língua e sujeito no texto dos documentos oficiais brasileiros e suas implicações para o ensino do E/LE através da escrita	67
2.3.1 A proposta dos documentos oficiais para o ensino do E/LE nas práticas de escrita: <i>a relação entre língua e sujeito pelo viés da autonomia</i>	69
2.3.2 O desejo do novo e a permanência no velho: efeitos de sentido da proposta dos documentos	84
3 ESCRIBIENDO EN LA ESCUELA: A PROPOSTA DOS LDS DE ESPANHOL PARA O TRABALHO COM A ESCRITA.....	88
3.1 Na tessitura do corpus: breve descrição da proposta teórico-metodológica dos LDS de espanhol	90
3.2 Palavras que se confundem e que confundem: os atravessamentos das discussões teórico-metodológicas dos textos oficiais no discurso dos LDS de E/LE	94

3.2.1 Quando ensinar é sinônimo de sistematizar: a proposta dos LDS para o ensino de E/LE	102
3.2.2 Quando ensinar é sinônimo de regular: os LDS e a criação de mecanismos de controle do movimento do sujeito-aprendiz na língua estrangeira	108
3.2.3 Quando escrever é sinônimo de sistematizar: a concepção de escrita que atravessa os LDS de espanhol.....	115
3.2.4 Quando escrever é sinônimo de reproduzir: o lugar do sujeito nas práticas de escrita dos LDS de E/LE	123
3.2.5 Sistematização, regulação, reprodução: o efeito de sentido das atividades de escrita dos LDS de espanhol.....	130
PRODUZINDO UM PONTO FINAL	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139

RESUMO

Esta pesquisa objetiva promover uma discussão sobre o lugar que é reservado à escrita no ensino do espanhol como língua estrangeira (E/LE) oferecido na escola pública pernambucana. Através da análise de livros didáticos voltados a esse ensino, procuraremos discutir as consequências do direcionamento dado pela escola ao trabalho com essa prática, na formação dos aprendizes. Para a construção desta reflexão, buscamos filiação na Análise do Discurso Pecheuxiana (AD), teoria que propõe pensar as noções de língua e sujeito caracterizadas por uma falta constitutiva, resultante dos atravessamentos dos elementos da ordem da História e da Ideologia em seu processo de constituição. À vista disso, a relação entre língua e sujeito será concebida como desde sempre fadada à incompletude, o que implicará na falha que se mostra tanto na materialidade da língua, quanto nas práticas que, através dela, o sujeito realiza. Por esse mesmo viés teórico, abordaremos outras duas noções vinculadas ao tema da escrita: a noção de texto e a noção de autoria. O texto será visto como materialidade que se constitui no jogo entre os elementos da sua face linguística e os da sua face discursiva e a autoria como um movimento realizado pelo sujeito através da sua inscrição na língua, pelo qual ele realiza a leitura e o recorte de elementos da ordem da discursividade para, no cumprimento da função social de autor, atualizá-los e convertê-los em materialidade que se apresenta sob a sua responsabilidade. Com base nessas considerações teóricas, propomos a análise dos materiais didáticos de espanhol, começando por uma leitura da proposta teórico-metodológica dos documentos oficiais brasileiros (PCNEM, 2000; OCEM, 2006; PNLD, 2012) para o ensino de língua estrangeira (LE), com ênfase para o que neles se diz sobre a prática da escrita. O intuito dessa discussão é observar como o discurso configurado nessas diretrizes sobre o ensino de LE ressoará na proposta didático-pedagógica dos materiais analisados. Realizada esta etapa, lançaremos um olhar atento às atividades de escrita que os livros didáticos apresentam, a fim de verificar qual a concepção de escrita e de sujeito-autor que os atravessa, tal como as implicações dessa concepção na formação dos estudantes. Esperamos, com esse trabalho, contribuir à reflexão docente sobre a importância de um posicionamento mais crítico frente à escolha do livro didático de E/LE a ser utilizado na escola pública e, sobretudo, em relação ao modo como esses materiais têm proposto o trabalho com a língua estrangeira através de práticas discursivas como a escrita.

Palavras-chave: escrita, ensino, língua estrangeira.

RESUMEN

Esta investigación pretende promover una discusión sobre el espacio que se reserva a la escritura en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE), ofrecida por la escuela pública pernambucana. A través del análisis de libros didácticos de E/LE buscamos debatir las consecuencias del direccionamiento dado por la escuela al trabajo con la escritura, en la formación de los aprendices. Para la construcción del estudio, abordaremos su contenido dentro del Análisis del Discurso Pecheuxtiano (AD), teoría que propone pensar las nociones de lengua y de sujeto caracterizadas por una falta constitutiva, producto del cruce de elementos de la Historia y de la Ideología en su proceso constitutivo. Por ello, la relación entre lengua y sujeto será concebida como desde siempre predestinada a la no completitud, lo que implica una falla que se muestra tanto en la materialidad de la lengua, como en las prácticas que el sujeto realiza a través de ella. En ese sentido teórico, trabajaremos otras dos nociones vinculadas a la escritura: la noción de texto y la noción de autoría. El texto será visto como materialidad que se constituye en el juego entre los elementos de su faz lingüística y los de su faz discursiva; la autoría como un movimiento realizado por el sujeto a través de su inscripción en la lengua, por el cual realiza la lectura y el recorte de elementos discursivos, para actualizarlos y convertirlos en materialidad que se presenta por su responsabilidad. Con base en esas consideraciones teóricas, proponemos un análisis de los materiales didácticos de español, empezando por la lectura de la propuesta teórico-metodológica de los documentos oficiales brasileños (PCNEM, 2000; OCEM, 2006; PNLD, 2012) para la enseñanza de lengua extranjera (LE), con énfasis en sus consideraciones sobre la práctica de la escritura. El objetivo de esta discusión es observar cómo el discurso configurado en esas directrices sobre la enseñanza de LE resultará en la propuesta didáctico-pedagógica de los materiales analizados. A seguir, direccionaremos un observatorio de las actividades de escritura que los libros didácticos proponen, con el fin de verificar cuál es la concepción de escritura y del sujeto-autor que los atraviesa, así como las implicaciones de esa concepción en la formación de los estudiantes. Esperamos contribuir a la reflexión docente sobre la importancia de una postura más crítica respecto a la elección del libro didáctico de E/LE, el cual será utilizado en la escuela pública y, por encima de todo, sobre cómo esos materiales proponen el trabajo con la lengua extranjera a través de prácticas discursivas como lo es la escritura.

Palabras clave: escritura, enseñanza, lengua extranjera.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de inquietações provenientes de minha experiência como professora de espanhol como língua estrangeira (E/ LE) e seu objetivo geral é promover uma discussão sobre o lugar que tem sido reservado à escrita no ensino de E/LE oferecido pela escola pública pernambucana. A partir da análise de livros didáticos específicos para essa aprendizagem e que são utilizados por essas instituições de ensino, procuro discutir as consequências do direcionamento que é dado ao trabalho com essa prática na escola, na formação dos estudantes.

A escolha do referido tema remete a duas dessas inquietações que me atravessam e que, de certa forma, se interligam: a primeira diz respeito à minha própria experiência com a escrita, na posição de aluna. Escrever na escola sempre representou para mim uma possibilidade de me colocar e participar efetivamente das aulas, já que nunca consegui vencer o fantasma da timidez. O conforto que a escrita na escola me proporcionava (e ainda proporciona) fazia com que eu a entendesse como um porto seguro e uma fonte de prazer, o que me levava a não compreender a resistência de grande parte dos meus alunos para a vivência dessa prática nas aulas de E/LE.

A segunda inquietação é o desejo de compreender o mito que circunda a escrita e faz com que ela seja vista como um *dom* que toca a poucos, apenas aos grandes escritores e pensadores, que se destacam pela maestria com que dominam a língua e manejam o seu texto. O fato é que acredito que escrever não é exatamente um dom, mas uma prática discursiva que está presente na vida de todos nós e que esse mito que a acompanha (de ser ela uma experiência que não pode ser vivenciada plenamente por todos os mortais) talvez explique a resistência dos estudantes ao trabalho com a escrita proposto na escola.

Por outro lado, entendo que, muitas vezes, o modo como a escola promove o trabalho com a escrita também contribui para o manutenção desse mito, fazendo com que escrever seja visto pelo aluno como algo desprazeroso, entediante e pouco significativo.

Na tentativa de encontrar respostas, ainda que parciais, apresento como hipótese o fato de que as práticas de escrita propostas pela escola não contribuem para que o aluno dê sentido às experiências que vivencia através das mesmas. Portanto,

proponho uma análise das atividades dessa ordem que estão presentes em duas coleções didáticas de E/LE: a coleção “Síntesis: curso de lengua española” e a coleção “Enlaces: español para jóvenes brasileños”¹. Ambos os materiais são sugestões do “Guia de livros didáticos, língua estrangeira moderna”, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2012), e foram adotados pelos professores de espanhol que atuam no Ensino Médio de escolas públicas pernambucanas².

A insistência em promover uma reflexão sobre a escrita através da análise de livros didáticos de E/LE se justifica pelo fato de que, muitas vezes, na escola pública, esses materiais são o único recurso didático-pedagógico que dispõe o professor de espanhol para o encaminhamento de suas aulas e o único material de apoio que dispõe o aluno, no processo de aprendizagem dessa língua estrangeira.

Embora essa justificativa represente uma discussão antiga que, com o passar dos anos, deu origem a vários outros estudos (CORACINI, 1999; DE NARDI, 2007), ela continua atual e legítima a preocupação do nosso sistema educacional em promover ações como as do PNLD (2012). Nesse sentido, apontamos a necessidade de um olhar mais criterioso (da escola, do professor) sobre o livro didático e o cuidado em relação à sua utilização no contexto da escola pública, de modo que o uso desse recurso possa efetivamente contribuir à formação educacional do aluno.

Por essa razão, uma análise mais cuidadosa das atividades de escrita dos livros didáticos de E/LE será sempre relevante, pois entendo que o trabalho com essa prática na LE, quando bem direcionado, pode verdadeiramente favorecer a inserção do aluno nesse novo universo discursivo, o que lhe possibilitará dar mais sentido ao seu aprendizado e assumir um posicionamento mais crítico frente às práticas que vivencia na outra língua.

A discussão terá início com a realização de algumas considerações teóricas sobre as noções de língua e sujeito, com base na Análise do Discurso Pecheuxiana (AD). Essa teoria parte das reflexões de Michel Pêcheux (2009), filósofo que propõe

¹ **Síntesis: curso de lengua española**, de Ivan Martín (2011) e **Enlaces: español para jóvenes brasileños**, de Soraia A. Osman (*et al.*, 2010).

² Um esclarecimento: conforme informações contidas no “Guia de Livros Didáticos, língua estrangeira moderna” do PNLD (2012), doze coleções didáticas de E/LE se submeteram ao processo de seleção do programa. Entretanto, apenas três foram selecionadas: **Síntesis: curso de lengua española**, de Ivan R. Martín (2011), **Enlaces: Español para jóvenes brasileños**, de Soraia A. Osman (*et al.*, 2010) e **El arte de leer Español**, de Villalba e Picanço (2010). A análise se detém apenas às duas primeiras coleções citadas. A opção por analisar apenas essas duas coleções é o fato de que foram escolhidas pelos professores do Ensino Médio da rede pública estadual de Pernambuco para consumo e utilização em sala de aula, sendo esse público (alunos da escola pública pernambucana), o ponto de partida para a construção desta reflexão.

pensar a relação entre língua e sujeito como uma relação marcada por atravessamentos da História e da Ideologia no seu processo de constituição.

Para a AD, o enlace entre língua e sujeito a partir do imbricamento dessas duas ordens constitutivas (História e Ideologia) é o que explicará a falha que se mostrará tanto na materialidade da língua, quanto nas práticas que o sujeito realizará através da mesma.

Pela abertura da língua à exterioridade (aos sujeitos e à História) é que se instaura em seu corpo a falha. Esse conceito (de falha) é o que possibilitará a teoria pecheuxtiana compreender a língua como “um espaço de regras intrinsecamente capazes de jogo” (PÊCHEUX, 1998), jogo pelo qual se produzem os sentidos e que torna próprio da língua “o equívoco, a elipse, a falta, a contradição” (PÊCHEUX, 1998). Pela falha, não conceberemos a língua pelo viés da homogeneidade, isto é, não tomaremos o seu estudo com base apenas no que nela é passível de normatização, de formalização.

É também por atravessamentos que a teoria propõe pensar a constituição do sujeito do discurso, em um movimento pelo qual se entrecruzam elementos advindos do sócio-histórico ideológico e do inconsciente. Do imbricamento desses elementos resultará um sujeito que se caracteriza por uma falta que lhe é constitutiva (LEANDRO FERREIRA, 2005). Essa falta, por sua vez, é a causadora da falha que marcará a sua inscrição na língua e que o impossibilitará de nela vir a ser *senhor*, isto é, de ter domínio sobre o seu dizer e sobre os sentidos que dele emergem.

E com base na noção de falha proposta pela AD, concebo o que geralmente se classifica como *erro* do sujeito-aprendiz nas práticas de escrita de E/LE (a falha que se mostra no emprego de formas e normas da gramática, no esquecimento ou na troca de palavras, nos atravessamentos da língua materna sobre a outra língua, ou, na própria resistência ao assujeitamento no espaço da LE), como um movimento próprio da sua inscrição nesse outro lugar.

Ainda nesse capítulo, com base em Pêcheux (2009) e outros autores, tomo o encontro do aprendiz brasileiro com a língua estrangeira como um caminho possível e facilitador da prática da escrita na escola, pelo prazer que esse encontro poderá despertar no sujeito-aprendiz, permitindo-lhe a efetiva inscrição do seu dizer na outra língua e, conseqüentemente, a vivência de práticas discursivas como a escrita de modo mais significativo. Por essa razão, defendo que, para alcançarmos resultados mais

positivos no ensino de E/LE, e para que as práticas de escrita nessa língua estrangeira tenham mais sentido para o sujeito-aprendiz, é preciso aceitar que nem sujeito, nem língua estão completos, mas ambos fadados à incompletude³.

Essa incompletude, por sua vez, é o que possibilita pensar a falha na relação entre língua e sujeito, não como algo negativo, mas como parte do processo, como um elemento que precisa ser levado em consideração para que possamos oferecer práticas na língua estrangeira pelas quais todo sujeito-aprendiz tenha chances de construir um lugar para si na língua do outro, de ser sujeito na LE.

O segundo capítulo desta reflexão versará sobre os desdobramentos propostos pela AD a outras duas noções vinculadas ao tema da escrita: a noção de texto e a noção de autoria (GALLO, 1992 e 2008; INDURSKY: 2009; ORLANDI, 2008).

Nesse momento, retomo a noção de texto como “materialidade de dupla face” (INDURSKY, 2009) moldada no espaço entre duas ordens, a da *escrita* e a da *escritura*. A primeira face do texto, a escrita, corresponde ao que na língua ganha forma, isto é, à dimensão linguística e superficial do texto. Já a segunda, a da escritura, remete aos sentidos que ressoam dessa materialidade linguística, à inscrição do sujeito na discursividade e ao contexto sócio-histórico ideológico que o determina, elementos que intervêm no modo como ele realizará as suas práticas na língua. Por essas características, o texto passará a ser visto como:

O produto de um discurso, material ahistórico, mas que, no entanto, conserva em si as pistas que remontam à materialidade histórica que está na origem de sua produção, e que são atualizados pelo sujeito em um movimento de produção/transformação (GALLO, 1992, p.27).

Essa noção de texto defendida pela AD, pautada na relação entre a escrita e a escritura, vai ao encontro de outro importante conceito a ser desenvolvido nessa reflexão: o de autoria.

Através dessa noção se discute o papel do sujeito-autor no processo de escrita, que uma vez sujeito da linguagem e ocupando uma determinada posição no discurso, realizará a leitura e o recorte de elementos da ordem do simbólico, da interdiscursividade, para, no cumprimento da função-autor (ORLANDI, 2008), trazer esses elementos para a ordem da intradiscursividade, atualizando-os em seu dizer,

³ A incompletude da língua está relacionada à sua abertura à exterioridade. Abertura que resulta na falha que se mostra sobre o seu corpo e que impossibilita o fechamento dos sentidos. Já a incompletude do sujeito é a sua própria condição de ser-em-falta, falta que o faz falhar nas práticas que vivencia através da língua.

convertendo-os em materialidade linguística que se apresenta sob a sua responsabilidade.

As considerações teóricas realizadas pela AD induzem a dois importantes deslocamentos em relação ao trabalho com a escrita na aula de E/LE: o primeiro está relacionado ao modo como se compreende o texto, que não poderá ser tomado apenas por aquilo que nele é materialidade linguística, pois como dito anteriormente, é no jogo entre os elementos da materialidade linguística e da materialidade discursiva que o texto se constitui. Mas, para pensar jogo entre as duas faces constitutivas do texto, é preciso propor outro deslocamento, em relação ao papel do sujeito-aluno no processo de escrita, isto é, repensar e desmistificar a noção de autoria.

Para a AD, a autoria resulta do movimento do sujeito na língua, movimento que se iniciará por sua inscrição na discursividade, a morada dos sentidos, e que resultará nas práticas que ele realiza através da língua. E pensar sobre essa inscrição do sujeito na discursividade requer voltar-se ao processo de constituição desse sujeito e os elementos da ordem do social e do ideológico que se entrecruzam nesse processo, resultando nos furos que lhe atravessam e o constituem como um ser-em-falta (LEANDRO FERREIRA, 2005).

Por essa condição de “ser-em-falta” (LEANDRO FERREIRA, 2005) é que o sujeito falha nas práticas que realiza através da língua. Falha pela impossibilidade de tudo por ela poder dizer ou significar. No entanto, a falha, para a AD, não representa apenas os limites do sujeito, mas também é indício da inscrição do sujeito na dimensão discursiva da língua e representa o seu desejo de ser *um* nesse lugar.

Nesse sentido, o falhar na língua pode ser visto como “uma mensagem original e particular do sujeito” (MAIA, 2006), o que, nas práticas escolares de escrita, acredito ser possível tomar como marca de autoria. E tomar a noção de falha como um indício de autoria é o que permite, de certa forma, desmistificar o processo de escrita e compreendê-la não como um dom que toca apenas aos que sobre a língua têm domínio, mas como uma experiência possível a todo e qualquer sujeito que nela se inscreve e que por ela produz sentidos.

Mas, de que forma a escola vem concebendo a relação entre língua estrangeira e sujeito-aprendiz? Será que as práticas de escrita oferecidas pela escola têm contribuído para a desmistificação desse processo? É o que tentarei responder pela leitura da proposta dos documentos da educação brasileira (PCNEM, 2000; OCEM,

2006; PNLD, 2012)⁴ para o ensino de língua estrangeira (LE). O intuito dessa discussão é tentar compreender como essas diretrizes teóricas concebem a relação entre o sujeito-aprendiz e a língua estrangeira e as práticas de escrita que são sugeridas a partir daí.

O terceiro e último capítulo desta reflexão é dedicado à análise dos materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira utilizados nas escolas públicas estaduais pernambucanas. Pela análise procuro observar como, nos LDS de espanhol, ressoa o discurso sobre o ensino de língua estrangeira presente nos documentos oficiais e as consequências desse posicionamento na formulação da proposta didático-pedagógica desses materiais didáticos; com base nessa discussão, lançarei um olhar atento às atividades de escrita que nesses materiais são propostas para verificar qual a concepção de escrita e de sujeito-autor que os atravessa e as suas implicações na formação do aprendiz brasileiro.

Longe de conter todas as respostas e sem nenhuma pretensão de alcançar a completude, este trabalho tem a intenção de promover novos questionamentos e contribuir de alguma maneira para a reflexão docente sobre a importância de um posicionamento mais crítico frente à escolha do livro didático de E/LE a ser utilizado na escola pública, sobretudo, em relação ao modo como esses materiais têm proposto o trabalho com a língua estrangeira através de práticas discursivas como a escrita.

⁴ A publicação “Guia de Livros Didáticos, língua estrangeira moderna”, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2012), não é exatamente um documento oficial. Trata-se de um guia publicado pelo Ministério da Educação (MEC) para auxiliar o professor na escolha do livro didático a ser utilizado na escola pública. Referimo-nos ao “Guia de Livros didáticos, línguas estrangeiras modernas” (PNLD, 2012) como um documento oficial, por se tratar de uma publicação do órgão responsável por gerir a nossa Educação Básica.

1 O ESBOÇO DA PARTIDA: CONSIDERAÇÕES SOBRE LÍNGUA E SUJEITO PELO VIÉS DA ANÁLISE DO DISCURSO PECHEXTIANA (AD)

Propor questões sobre o lugar que tem sido reservado à escrita nas aulas de E/LE e os efeitos de sentido que o direcionamento dado (pela escola e/ou pelos livros didáticos) a essa prática tem provocado na formação do aluno brasileiro exige, antes de qualquer coisa, um olhar mais atento às noções de **língua** e de **sujeito** que nos orientam na formulação destas questões.

Não há como discutir o movimento do aprendiz na língua do outro através da escrita, nem promover a análise das atividades de escrita presentes nos materiais didáticos de espanhol que são utilizados em nossas escolas públicas, sem detalharmos a concepção de língua em que nos apoiamos teoricamente. Em consequência, não há como tratar da noção de língua sem que, inevitavelmente, nos deparemos com a noção de sujeito.

Para que possamos evidenciar o modo como estamos concebendo o entrelaçamento dessas noções (língua e sujeito) em nossa discussão sobre a escrita nas aulas de E/LE, iniciaremos esta reflexão através da apresentação do aporte teórico no qual buscamos filiação: a **Análise do Discurso Pecheuxtiana (AD)**, teoria que propõe pensar as noções de língua e de sujeito como sendo complementares, estando unidas por um mesmo processo “sem começo e nem fim”⁵: **o discurso**. Passemos, então, a nossas considerações iniciais sobre a teoria discursiva.

1.1 A AD e a instauração de um novo objeto nos estudos da linguagem: o discurso

Segundo Denise Maldidier (2011, p. 40) é na França do final da década de 60, entre os anos de 1966 e 1968, que surgem as primeiras formulações teóricas da Análise do Discurso Pecheuxtiana (AD), dentro dos estudos da linguagem. Esse período se caracteriza pelo auge do Estruturalismo no campo das ciências humanas⁶ e também por novas discussões teóricas no campo da Linguística, que, legitimada como ciência, apresenta ao universo científico os resultados da gramática gerativa

⁵ Ver Leandro Ferreira (2003).

⁶ O Estruturalismo tem origem nos estudos liderados pelo linguista Ferdinand de Saussure, caracterizados por uma abordagem formal da língua, pautada no estudo de um sistema de signos, que se configura a partir da relação de equivalência ou oposição entre os elementos que o constitui. Ver Saussure (1975), em **Curso de Linguística Geral**.

chomskyana. Paralelamente à ascensão estruturalista no campo das ciências humanas e à instauração do logicismo nos estudos da linguagem, a autora também aponta, no contexto de surgimento da AD, a influência do marxismo althusseriano⁷ nos estudos sociais e a propagação de discussões teóricas no campo da Psicanálise.

A confluência dessas vertentes teóricas é o que oferecerá as condições necessárias para a instauração de um “pensamento transversal” (MALDIDIER, 2011, p.41), que resultará na formulação desse novo campo de pesquisas sobre a linguagem: a AD. Disciplina de caráter interpretativo, constituída pela articulação do Materialismo histórico, da Linguística e da Psicanálise, a AD terá na figura do filósofo francês Michel Pêcheux, seu principal representante⁸.

Mesmo configurada como uma disciplina teórica inscrita no campo dos estudos da linguagem, pela qual se entrecruzam outros campos disciplinares (o Materialismo histórico e a Psicanálise), conforme Maldidier (2011, p.42), a AD se caracterizará pela recusa, ao mesmo tempo, de “uma relação de aplicação (da linguística a outro domínio) e uma pura e simples integração à linguística”, ou, retomando as palavras de Pêcheux e Fuchs (1997, p.163):

Para evitar qualquer equívoco que arrisque confundir o necessário trabalho crítico, próprio a um campo teórico, com as tentativas de recuo visando a abandonar o campo, começaremos por apresentar, numa primeira parte, o quadro epistemológico geral deste empreendimento:

Ele reside, a nosso ver, na articulação de três regiões do conhecimento científico:

- 1- o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria da ideologia;
- 2- a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos enunciativos ao mesmo tempo;
- 3- a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Convém explicitar que essas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).

Essa postura adotada no desenvolvimento do quadro teórico da AD, além de justificar os deslocamentos propostos por Pêcheux quanto ao emprego de noções

⁷ A autora refere-se a L. Althusser, filósofo francês, que em seus estudos teóricos sobre o Materialismo histórico, propôs uma releitura de **O Capital**, de Karl Marx (1998). O modo como Althusser versará sobre o processo de assujeitamento ideológico dos indivíduos em *sujeitos* (como processo material que garante a reprodução-transformação das relações de produção) será fundamental à discussão teórica proposta por Pêcheux, sobre a condição do *sujeito do discurso*. Ver Althusser (1970) em: **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**; Ver Pêcheux em **Semântica e Discurso** (2009).

⁸ Através da publicação dos textos manifestos *Lexicologia e análise do enunciado* e *Analyse Automatique du discours*, do linguista Jean Dubois e do filósofo Michel Pêcheux, respectivamente, é que a escola de Análise do Discurso Pecheuxtiana (AD) se constituirá efetivamente como um novo campo disciplinar. Apesar da legitimação da teoria estar associada ao trabalho desses dois pensadores, é na figura de Michel Pêcheux que a AD terá o seu representante mais proeminente. Ver Maldidier (2011).

(língua, sujeito e ideologia) advindas das perspectivas teóricas articuladas na constituição da teoria pecheuxtiana (Linguística, Psicanálise e Materialismo histórico), também justificará a sua escolha por um novo objeto de estudo: **o discurso**.

Conforme Leandro Ferreira (2003, p.39), o discurso sempre foi para Pêcheux “o objeto de uma busca infinita, que lhe escapa sem cessar”. É propondo a observação do funcionamento discursivo que o filósofo esboçará suas questões sobre a relação entre língua e sujeito, pautando-a como uma relação desde sempre atravessada pela História.

Na perspectiva pecheuxtiana, a noção de discurso não se confunde à fala (nos moldes em que o termo é empregado por Saussure)⁹, pois isso seria tomar a noção como “a realização em atos verbais da liberdade subjetiva que escapa ao sistema (da língua)”, o que identificaria a AD com a linguística da fala. Tampouco o discurso deve ser visto como “um suplemento social do enunciado”, já que dessa forma, corresponderia a “uma competência de tipo particular, cujas propriedades variariam em função da posição social” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.178).

Dito de outro modo, pensar o discurso pelo viés da AD não equivale a compreendê-lo como uma utilização particular da língua pelo sujeito falante (seja por questões psicobiológicas, intencionais ou sociais), mas tomá-lo como um processo material, gerador de uma rede de sentidos, advindos da confluência de elementos da ordem do sócio-histórico ideológico.

Para tornar mais clara a concepção pecheuxtiana de discurso, retomemos outra importante característica atribuída à noção pela teoria, de ser o discurso compreendido como um processo inscrito “em uma relação ideológica de classes” (PÊCHEUX, 2009, p.82). Tal característica remete ao modo como Pêcheux (2009)¹⁰ compreenderá o funcionamento da **Ideologia** sobre os sujeitos e a vida em sociedade, vista como um elemento chave para a compreensão do mecanismo discursivo nas práticas que o sujeito vivencia através da língua.

⁹ É próprio da noção de língua abarcar em si mesma, diferentes nuances, de ordem fisiológica, psicológica e social, o que, na perspectiva saussuriana, impossibilitaria torná-la como um objeto de estudo preciso. Daí ser necessário delimitar o objeto, entendendo a língua, não como sinônimo da linguagem, mas como “parte essencial dela e independente do indivíduo” (SAUSSURE, 1975, p.17): *língua*, não *fala*, vista em seu “aspecto social, e não em seu aspecto individual”; *língua*, não *fala*, não o seu “aspecto acessório ou mais ou menos acidental, mas aquilo que a ela é exterior e comum a todo sujeito falante”, aquilo que a torna um produto acabado, e que “o indivíduo registra passivamente” (SAUSSURE, 1975, p. 22).

¹⁰ Ver Pêcheux (2009), em **Semântica e discurso**.

O filósofo propõe conceber a ideologia como um processo material, que é fruto do modo de produção baseado na luta de classes. O caráter material do mecanismo ideológico estaria associado à sua origem nesse sistema de produção social, levando-o a afirmar que a ideologia “não é feita de ideias, mas de práticas” (PÊCHEUX, 2009, p. 130).

Dirá (PÊCHEUX, 2009) ainda dirá que ao mesmo tempo em que a ideologia resulta das práticas sociais, atuará sobre elas. Isto quer dizer que ela (a ideologia) será vista como um processo simultâneo de causa e efeito, que ao passo que se origina das práticas vivenciadas em sociedade, contribui à reprodução das mesmas.

O teórico também discorrerá a respeito do funcionamento da ideologia sobre os indivíduos, explicando que através do processo de assujeitamento ideológico é que eles se tornam sujeitos¹¹. E com base nas reflexões teóricas de Louis Althusser, o teórico (PÊCHEUX, 2009) buscará os fundamentos do processo de assujeitamento, cujo funcionamento está vinculado àquele dos mecanismos ideológicos chamados de **Aparelhos Ideológicos do Estado**.

Pela noção de Aparelhos Ideológicos do Estado será designado o modo como *sobre e através* das práticas sociais, os mecanismos ideológicos de assujeitamento produzirão os efeitos de sentido que contribuem para que os indivíduos, na condição de sujeitos, sigam reproduzindo as práticas referentes ao modo de produção econômica dominante correspondente à formação social em que estão inseridos¹².

Pêcheux (2009, p.131) ainda ressaltará que a ação dos Aparelhos Ideológicos do Estado sobre o modo de produção social tem um caráter “intrinsecamente contraditório”, já que está baseada na divisão de classes e realiza-se também em função da luta de classes existente dentro de uma dada formação social, em um dado momento histórico. São esses fatores (da ordem do sócio-histórico) que farão com que o funcionamento da ideologia sobre os sujeitos e suas práticas seja visto como um

¹¹ Sobre a noção de sujeito, trataremos mais adiante. Ver Pêcheux (2009); Pêcheux e Fuchs (1997); Althusser (1970).

¹²“Todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, sejam eles quais forem, concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas. Cada um deles concorre para este resultado único da maneira que lhe é própria. O Aparelho político sujeitando os indivíduos à ideologia política de Estado, a ideologia «democrática», «indirecta» (parlamentar) ou «directa» ou (plebiscitária ou fascista). O aparelho de informação embutindo, através da imprensa, da rádio, da televisão, em todos os «cidadãos», doses quotidianas de nacionalismo, chauvinismo, liberalismo, moralismo, etc. [...]”. (ALTHUSSER, 1970, p.63).

processo *heterogêneo*, que não ocorre do mesmo modo em todas as práticas, nem de forma idêntica para todos os sujeitos.

É também o caráter heterogêneo da ideologia que permite a Pêcheux (2009) afirmar que a sua intervenção sobre as práticas sociais não possibilita apenas a reprodução, mas, sobretudo, a transformação das mesmas:

[...] Mas, os aparelhos ideológicos do Estado não são, apesar disso, puros instrumentos de classe dominante, máquinas ideológicas que reproduzem pura e simplesmente as relações de produção existentes: “este estabelecimento [dos aparelhos ideológicos do Estado] não se dá por si só, é, ao contrário, o palco de uma dura e ininterrupta luta de classes”..., o que significa que os aparelhos ideológicos do Estado constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção (isto é, da revolução, no sentido marxista-leninista). De onde, a expressão “reprodução/transformação” que empregamos [...] (PÊCHEUX, 2009, p.131).

A reunião dos aspectos apontados fará com que o teórico (PÊCHEUX, 2009) caracterize o funcionamento do mecanismo ideológico, como um processo complexo, e proponha a noção de **Formação Ideológica (FI)**¹³ para designar o espaço pelo qual a ideologia intervém de forma contraditória e desigual sobre os sujeitos e suas práticas, em uma dada formação social, em um dado momento histórico.

O filósofo ainda chamará atenção para o fato de que esse funcionamento do mecanismo ideológico não deve ser entendido como o único elemento a corroborar para a reprodução/transformação do modo de produção de uma formação social, mas como um dos elementos que opera nesse processo:

A área da ideologia não é, de modo algum, o único elemento dentro do qual se efetuará a reprodução/transformação das relações de produção de uma formação social; isso seria ignorar as determinações econômicas que condicionam “em última instância” essa reprodução/transformação, no próprio interior da produção econômica [...] (PÊCHEUX, 2009, p.129).

Desse modo, a ideologia se caracterizará como “uma materialidade específica articulada sobre a materialidade econômica” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.165) e o seu funcionamento deve ser concebido como (também) determinado pela instância econômica. Isso justifica o fato de a ideologia ser vista pela teoria discursiva como um processo simultâneo de causa e efeito, proveniente das relações de produção de uma dada conjuntura social. De causa, porque sua origem estará sempre associada ao modo

¹³ “Falaremos de formação ideológica para caracterizar um elemento (este aspecto da luta nos aparelhos) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas se relacionam mais ou menos diretamente com as posições de classes em conflitos umas com as outras” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.166).

de produção econômica dominante de uma formação social, baseada na divisão de classes; de efeito, porque através do seu funcionamento sobre as relações de produção é que se darão os efeitos de sentido que provocam tanto a reprodução, quanto a transformação dessas relações, caracterizando-as de modo diferenciado e desigual.

A partir dos aspectos teóricos apontados, a AD estabelecerá uma relação entre língua e ideologia, esclarecendo como se dará a intervenção do mecanismo ideológico sobre as práticas que o sujeito realiza pela/na língua.

Para aclarar essa questão, retomaremos duas teses sustentadas por Althusser (1970), nas quais a teoria se apoia. Ao versar sobre o funcionamento do ideológico em um sistema de produção social, o autor afirma que: “só existe prática através e sob uma ideologia” e “só existe ideologia através de sujeitos e para sujeitos” (ALTHUSSER, 1970, p.91).

Pelas colocações de Althusser, entendemos que a ideologia é vista como um processo essencial para o funcionamento das práticas vivenciadas em sociedade, pois é pela ação do ideológico sobre os indivíduos (através da interpelação ideológica dos indivíduos em sujeitos) que se possibilitará a realização das mesmas. Ou, como diria Paul Henry (1997, p.30), ao retomar a discussão peuchextiana sobre língua, sujeito e ideologia: “todo sujeito humano, isto é social, só pode ser agente de uma prática social enquanto sujeito”.

E por ser a linguagem o campo simbólico de “mediação necessária entre o homem e a sua realidade natural e/ou social” (ORLANDI, 2012, p.63), é através dela que a ideologia funcionará sobre as práticas pelas quais se organiza uma sociedade, e dentre essas práticas, as que se realizam pela língua¹⁴.

Dessa forma, vai sendo elucidado o modo como, pela teoria pecheuxtiana, é construída a relação entre a língua e a ideologia: pensar a língua sem a intervenção do mecanismo ideológico seria impossível, pois para que existam práticas na língua é necessário que existam sujeitos e para que existam sujeitos, é necessário que haja assujeitamento ideológico. Outro aspecto importante é o modo como a AD imbricará essas noções (língua e ideologia) por meio da noção de discurso: visto como um elemento indissociável da ideologia, pois corresponde a “um dos aspectos materiais da

¹⁴ Na perspectiva pecheuxtiana, o assujeitamento ideológico não corresponde a um processo perfeito, que ocorre sem falhas. É justamente pela possibilidade de falha dentro desse mecanismo que a teoria justifica o movimento do sujeito na discursividade. Movimento que o permite mostrar-se, enquanto um, nas práticas que realiza através da língua. No decorrer do texto, abordaremos essa questão com mais detalhe. Ver Pêcheux (2009).

materialidade ideológica” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.166), é através do seu funcionamento que a teoria propõe observar os sentidos que se produzem sobre as práticas dos sujeitos através da língua.

Para discorrer sobre a ação do mecanismo discursivo sobre o dizer dos sujeitos, Pêcheux (2009) desenvolverá o conceito de **Formação Discursiva (FD)**¹⁵. A noção de FD corresponde a um elemento constitutivo de uma Formação Ideológica (FI), responsável pela interpelação ideológica dos indivíduos em sujeitos do discurso, no espaço da linguagem. É através da inserção do sujeito no espaço de uma FD, que se inicia sobre ele o processo discursivo pelo qual se determina “aquilo que pode e deve ser dito”, desde “uma posição dada, em uma dada conjuntura” (PÊCHEUX, 2009, p.147).

Por serem as FDs componentes constitutivos de uma Formação Ideológica (FI), Pêcheux (2009) tomará o seu funcionamento como também determinado pelo modo de produção correspondente à formação social em que o sujeito se encontra inserido, em um processo que se origina pela relação de dominância, subordinação e transformação que caracteriza a luta de classes (Pêcheux, 2009, p.195).

Desse modo, se justifica a afirmação de Pêcheux (2009, p.147) de que “as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”, em que faz referência direta a essa intervenção dos elementos da ordem do sócio-histórico ideológico sobre a constituição dos sentidos que conduzem as práticas realizadas pelos sujeitos através da língua.

A busca pela compreensão do modo como ocorre o funcionamento discursivo sobre as práticas que os sujeitos realizam através da língua levará Pêcheux a propor deslocamentos às noções de **língua** e **sujeito**, em relação ao modo como esses conceitos vinham sendo abordados dentro dos estudos da linguagem. Retomaremos essa discussão, começando pela noção de **língua**.

¹⁵ A noção de **Formação Discursiva (FD)** é tomada de empréstimo por Pêcheux (2009) das formulações teóricas de Michel Foucault. Este a designa como o que “se pudesse descrever entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão[...]”, o que “entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se poderia definir como uma regularidade [...]” (FOUCAULT, 1971, p.51). Embora a noção de FD seja retomada pela AD, é preciso ressaltar as diferenças no posicionamento dos dois teóricos, em relação ao seu objeto de estudo (o discurso e o seu funcionamento): “Se para Foucault o discurso vive em uma dinâmica entre o desejo e o poder, para Pêcheux ele precisa ser pensado (e com ele o sujeito) sob os prismas do inconsciente e da ideologia” (DE NARDI, 2009, p.71).

1.2 A língua: espaço de regras atravessado por falhas¹⁶

*A língua que eu falo trava
uma canção longínqua,
a voz, além, nem palavra.
O dialeto que se usa à margem esquerda da frase,
eis a fala que me lusa,
eu meio, eu dentro, eu quase.
Paulo Leminski, **Invernáculo**.*

Em *Invernáculo*, Paulo Leminski propõe uma bonita e instigante reflexão sobre a relação entre o sujeito e a língua. Ao descrever o modo como compreende a sua relação com a língua materna, o poeta brasileiro não se coloca como *senhor* da língua que fala, isto é, não se posiciona como detentor do controle do seu dizer, mas propõe pensar essa relação pautada em limites, o que lhe permite afirmar que *fala uma língua que trava*.

A língua que trava é a língua que falta e não nos permite dizer tudo. A língua que trava é a língua que falha e rompe em sentidos diferentes dos que desejávamos expressar. Quem nunca se deparou com esse *estado* de língua? Quem nunca *travou* na língua que fala?

Questionamentos como estes possibilitarão à teoria pecheuxtiana esboçar a noção de língua com a qual trabalha. Para a AD, pensar a língua não equivale a tomá-la pelo viés da autonomia, como um sistema de signos que funciona independentemente da intervenção da história e dos sujeitos, mas considerar a interferência desses elementos como sendo fundamental à compreensão do processo de constituição da mesma.

Pelo entrecruzamento desses fatores sobre o corpo da língua é que a teoria justificará o modo como a define: como um corpo material que se configura na relação de entremeio dos elementos da interioridade (do sistema linguístico) e os da exterioridade (história e sujeitos), caracterizando-a como um “espaço de regras atravessado por falhas” (GADET *et al.*, 2011). Essas falhas, por sua vez, serão responsáveis por instaurar na língua a contradição, a falta, o equívoco, sendo esses elementos considerados constitutivos de toda língua e os que possibilitam a

¹⁶ O subtítulo faz referência ao modo como Gadet (*et al.*, 2011) se refere à língua, em *Nota sobre a questão da linguagem e do simbólico em Psicologia*.

observação do funcionamento do ideológico sobre o dizer e o modo como sobre ele se instauram os sentidos.

Para tornar mais clara a concepção de língua defendida pela AD, retomaremos brevemente a mesma noção, desde a perspectiva teórica com relação à qual ela irá propor deslocamentos: o estruturalismo saussuriano. Pensamos que a retomada dessa noção pelo viés do estruturalismo é o que nos possibilitará evidenciar os deslocamentos propostos pela teoria pecheuxiana à noção de língua¹⁷.

Os estudos linguísticos que correspondem à corrente estruturalista têm sua origem na discussão teórica propagada pelo linguista genebrino Ferdinand de Saussure. Nessa perspectiva teórica, a língua vai se constituir através de um **sistema de signos** imposto aos indivíduos socialmente organizados, aos quais não é atribuída qualquer participação em sua formalização. Os signos que compõem o sistema linguístico são de ordem psíquica e constituem-se pela associação de um **significante** (imagem acústica) a um **significado** (conceito).

Esses elementos serão considerados indissociáveis e, se vistos separadamente, não passam de meras abstrações. O imbricamento entre o significante e o significado, além de dar vida ao signo, também é responsável pelo seu caráter tangível e pela sua fixação em imagens convencionais¹⁸.

Por essa concretude atribuída aos signos linguísticos constitutivos da língua é que Saussure irá concebê-la como um objeto preciso de estudo, ao contrário do que acontece com a fala¹⁹.

Pela ótica estruturalista, também ficam de fora do estudo da língua os elementos que remetem à História, pois embora Saussure não negue que toda língua

¹⁷ O período de configuração teórica da AD (final dos anos 60) corresponde ao período em que na França, no quadro teórico das Ciências Sociais e Humanas e da Linguística, é proposto um retorno ao estruturalismo através de uma releitura do trabalho teórico de Ferdinand de Saussure. Por essa razão, é que pensamos ser importante retomar a concepção de língua propagada pelos estudos saussurianos, em uma tentativa de evidenciar os deslocamentos que são propostos por Pêcheux à noção de língua, a partir da sua (re) leitura de Saussure.

¹⁸ Saussure não concebe os signos linguísticos como abstrações, embora sendo eles essencialmente psíquicos. São considerados de natureza concreta, já que se constituem através da associação de uma imagem acústica (significante) a um sentido (significado), o que resulta em uma *imagem visual*, convencional, comum a todo um grupo social. Essa imagem visual pode ser fixada fielmente através da escrita. Ver SAUSSURE (1975).

¹⁹ “Seria impossível fotografar em todos os seus pormenores os atos da fala; a fonação duma palavra, por pequena que seja, representa uma infinidade de movimentos musculares, extremamente difíceis de distinguir e representar. Na língua, ao contrário, não existe senão a imagem acústica e esta pode se traduzir numa imagem visual constante. [...] cada imagem acústica não passa, como logo veremos, da soma de um número limitado de elementos ou fonemas, suscetíveis, por sua vez, de serem evocados por um número correspondente de signos na escrita.” (SAUSSURE, 1975, p.23).

está sempre submetida a um processo histórico-evolutivo, afirma ser impossível à Linguística dar conta desse dinamismo em sua totalidade.

Desse modo, o linguista justifica sua trajetória pelo viés da sincronia, pelo qual decide voltar ao ponto de vista “estático da gramática tradicional”, mas com “um espírito novo e com outros processos” (SAUSSURE, 1975, p.98)²⁰. Essas condições impostas à língua por Saussure são o que lhe permite limitar-se às questões inerentes ao próprio sistema linguístico, descartando de seu estudo os aspectos vinculados aos sujeitos e à vida em sociedade.

A compreensão da língua como um sistema de signos que se organiza independentemente da intervenção dos sujeitos e dos elementos extralinguísticos, além de assegurar a total autonomia desse sistema, em relação à interferência dos elementos da exterioridade em seu modo de funcionamento, possibilita o seu estudo pelo viés da homogeneidade. E é justamente esse caráter de autonomia e homogeneidade que paira sobre a concepção de língua defendida pelo estruturalismo que a AD irá questionar²¹.

Ao tomar a língua como um sistema autônomo e homogêneo, Saussure produz sobre a mesma um efeito de estabilidade. E essa estabilidade que é atribuída à língua acaba por impossibilitar a percepção do movimento dos sentidos sobre o seu corpo (o que entendemos como um indicativo do próprio movimento da vida em sociedade). Abordaremos essa questão voltando ao ponto em que falávamos sobre a relação proposta pela AD entre a língua e a ideologia.

Para a teoria pecheuxtiana, pensar a língua requer tomá-la como uma prática de indivíduos socialmente organizados, historicamente situados e submetidos ao funcionamento do mecanismo ideológico. E propor o estudo da língua baseado apenas no sistema linguístico, desconsiderando a intervenção do sócio-histórico ideológico (tal como faz o estruturalismo saussuriano), é ignorar que a mesma é uma prática de

²⁰ Saussure refere-se ao modo como irá deter-se ao estudo da língua, através da descrição do sistema linguístico, desde uma perspectiva sincrônica. O método adotado pelo linguista coincide com o estudo realizado pela Gramática Tradicional, mais precisamente com o estudo linguístico desenvolvido por Port-Royal. Entretanto, a falta de cientificidade presente na Gramática Tradicional comprometia a legitimação da Linguística, enquanto disciplina científica. Por essa razão, a aplicação de novos procedimentos teórico-metodológicos ao tomá-la como modelo para o estudo da linguagem. Ver Saussure (1975).

²¹ É importante deixar claro que Pêcheux não nega Saussure, nem sua importância para os estudos linguísticos. A noção de significante abordada pelo genebrino é cara à teoria pecheuxtiana, já que a mesma representa para Pêcheux uma possibilidade de retirar o objeto de estudo da linguística (a língua) da análise do conteúdo e da leitura de textos, para pensar o seu funcionamento discursivo. Saussure importa a Pêcheux porque lhe permite pensar a materialidade da língua e sua especificidade, embora proponha deslocamentos à noção. Ver: **A língua inatingível: o discurso na história da linguística** (GADET; PÉCHEUX, 2004).

sujeitos, isto é, uma prática *essencialmente ideológica*, e o que irá possibilitar a realização dessa prática (e também o funcionamento do seu sistema) é justamente a interferência dos elementos da exterioridade em seu processo de constituição.

Outra importante questão colocada pela AD é o modo como vai pensar o funcionamento da ideologia sobre o dizer dos sujeitos, através da ação do mecanismo discursivo. É pelo funcionamento desse mecanismo que a teoria explicará o processo pelo qual são produzidos os sentidos que permitem a concretização das práticas dos sujeitos através da língua.

Voltando à concepção de língua defendida pelo estruturalismo saussuriano (a língua como um sistema de signos), compreendemos o porquê da AD se opor ao modo como essa noção é proposta por essa teoria, pois o que permite o funcionamento de uma língua não é apenas a organização interna do seu sistema linguístico, mas os sentidos que são produzidos sobre esse sistema e que conduzem o seu funcionamento, pela relação da língua com a vida em sociedade.

Salientamos que ao tomar a língua como atravessada pela exterioridade, a AD não está propondo que a “língua como realidade autônoma desapareceu” e “que a própria gramática é somente uma questão de lutas de classe” (PÊCHEUX, 2009, p.81). Para a teoria, é preciso considerar também a “realidade relativamente autônoma da língua” (PÊCHEUX, 2009, p.81), ou seja, a existência de um sistema linguístico que representa o funcionamento da língua em relação a ela mesma.

Entretanto, o estudo do sistema linguístico por si só não é suficiente para que possamos compreender os processos discursivos responsáveis pela constituição dos sentidos sobre o corpo da língua. Por essa razão, Leandro Ferreira (1996, p.39) afirma ter sido imperativo para Pêcheux realizar deslocamentos que lhe possibilitassem romper com o estudo da língua a partir do corte saussuriano “língua/fala” e propor uma nova relação entre “língua e discurso”²².

Em outras palavras, pela instauração de um novo objeto (o discurso) a AD promove um estudo da língua que não separa o que representa a sua interioridade (o estudo do sistema linguístico) daquilo que representa a sua exterioridade (os sujeitos e a História), mas vai pensar o seu funcionamento (o processo de produção de sentido) na ação simultânea dessas duas ordens. Ou, conforme Pêcheux e Fuchs (1997, p.172),

²² No início deste capítulo, falamos a respeito do deslocamento proposto por Pêcheux- língua/fala- língua discurso- ao apresentar o quadro teórico da AD. (cf. p.19-20).

“estando os processos discursivos na fonte da produção de sentido, a língua constitui o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentido”, ela é o espaço de observação desses processos discursivos.

As considerações teóricas realizadas permitem um avanço em nossa discussão sobre a noção de língua, com base na perspectiva pecheuxtiana. Para tanto, retomaremos a definição de língua formulada por Leandro Ferreira (1996), com vistas a reforçar os aspectos que a caracterizam:

Ainda que seja considerada um sistema representável e formalizável, a língua nesta concepção discursiva perde seu caráter homogêneo e estável, passando a ser entendida como elemento de base material, heterogêneo por excelência, não-estável, não-previsível e não-fechado, que combinado à materialidade do processo sócio-histórico constitui o lugar da produção de sentido. A autonomia da língua, absoluta na concepção anterior, passa agora a ser relativa (LEANDRO FERREIRA, 1996, p.40).

Dentre as considerações da autora, chama a atenção o caráter “não-fechado” (LEANDRO FERREIRA, 1996, p.41) que ela atribui à língua. Tal característica remete ao modo como a teoria discursiva pensará as falhas que se instauram sobre o corpo da língua, com base na sua relação com a exterioridade.

A questão também recorda Grigoletto (2007), em seu artigo *A língua além do sistema e da norma*, em que propõe uma reflexão sobre o modo como se configura a noção de língua para o analista do discurso. Nessa discussão, além de apontar o jogo entre os elementos da exterioridade e da interioridade, como movimento que possibilita o acesso aos sentidos que são produzidos na língua, a autora também ressalta que a presença da exterioridade no processo de constituição da mesma será vista como responsável pela “deslinearização do sistema linguístico” (GRIGOLETTO, 2007, p.28).

A partir dessa possibilidade de deslinearização do sistema linguístico é que Pêcheux (2012) refletirá sobre a noção de **real da língua**²³, como um elemento constitutivo de toda e qualquer língua.

Sobre a noção, o filósofo dirá que se trata daquilo que é “constitutivamente estranho à univocidade lógica, um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (PÊCHEUX, 2012, p.43), fazendo referência à relação da língua com a dimensão discursiva, o campo disperso e contraditório no qual habitam os sentidos e se inscreve o dizer de todo sujeito. O

²³ A noção de real da língua sobre a qual Pêcheux refletirá teoricamente é advinda da Psicanálise, desenvolvida por J. C. Milner (1987) ao retomar formulações lacanianas.

teórico ainda especificará o modo como se dará a presença do real na língua, como “o próprio da língua através do equívoco, da elipse, da falta, [...] jogo de diferenças, alterações, contradições” (PÊCHEUX, 2012, p.51). Tal definição nos leva a compreender a ação do real como aquilo que, na materialidade linguística, resiste à homogeneização, à estabilidade, à padronização, fazendo furos que permitem tomá-la como um corpo atravessado por falhas.

E são essas falhas presentes no processo de constituição da língua que possibilitarão a Pêcheux (1998, p.53) designá-la como “um espaço de regras intrinsecamente capazes de jogo”. Por essa definição, o filósofo esclarece que pensar o jogo na língua não significa tomar o seu funcionamento pelo “jogo nas regras” (PÊCHEUX, 1998), isto é, considerar o seu modo de organização apenas pela relação entre as partes que constituem o seu sistema linguístico, como fazia o estruturalismo saussuriano²⁴.

No entanto, o que ele procura enfatizar é a necessidade de olharmos para a língua pelo “jogo sobre as regras” (PÊCHEUX, 1998, p.53), ou seja, pelo jogo que provoca os deslizamentos de sentido sobre o seu corpo e possibilita que, em seu funcionamento, “todo enunciado seja suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de deslocar discursivamente de sentido, para derivar para um outro”²⁵.

E conforme Leandro Ferreira (1996), essa abertura da língua à dimensão discursiva, pela falha que desestabiliza o seu sistema e permite que nele irrompa o equívoco, a falta, a contradição, não é “um mero acidente no reinado da univocidade lógica”, como propõe o estruturalismo, mas um elemento constitutivo de toda língua, fundamental à compreensão dos sentidos que lhe atravessam; é o que torna possível “emergir o aspecto ideológico nas discussões sobre a linguagem e reagir à tendência do seu apagamento” (LEANDRO FERREIRA, 1996, p.41).

Dito de outro modo, tomar a língua por aquilo que nela falha é o que nos permite compreendê-la na sua relação com a História e como, a partir daí, se desencadeiam os processos discursivos que dão sentido ao dizer de todo sujeito.

Voltando-nos ao ensino do E/LE, pensamos que propor o estudo dessa língua pela autonomia do seu sistema linguístico, conforme defendia Saussure (1975),

²⁴ Pêcheux faz referência ao modo como Saussure propõe o desenvolvimento da noção de língua, pautado no estudo de um sistema de signos que se configura a partir da equivalência ou oposição dos elementos que o constituem. *É o jogo nas regras*. Ver Pêcheux (1998).

²⁵ Ver Pêcheux (2012), em: **O discurso: estrutura ou acontecimento**.

desconsiderando o que nessa língua representa a sua relação com a exterioridade, não contribui para que o aluno dê sentido ao seu aprendizado, pois o sentido não está no emprego das normas e formas que constituem o sistema da LE, mas “joga” sobre esse sistema (PÊCHEUX, 1998), através da relação da língua com a vida em sociedade.

E produzir um efeito de homogeneização para a outra língua, tomando aquilo que nela falha (e que provoca em seu corpo os deslizamentos de sentido, a desestabilização do seu sistema) como um problema a ser combatido, dificulta a compreensão do aluno de que o sentido não é um, de que ele pode ser outro, mediante o contexto sócio-histórico ideológico pelo qual o dizer se constitui.

Sendo assim, as práticas de escrita em espanhol que se apoiam apenas no estudo de normas e formas dessa língua, e que buscam, pelo controle do sentido, apagar a diferença e pregar a homogeneidade, comprometem a inscrição do sujeito-aprendiz na LE e, conseqüentemente, o seu movimento de autoria, pois não oferecem condições para que esse sujeito produza sentidos na outra língua e se posicione discursivamente desde esse outro lugar²⁶.

Os aspectos apontados nos levam em direção à outra importante noção discutida pela AD: **o sujeito do discurso**. A abordagem desse conceito em nosso trabalho, além de dar continuidade às considerações teóricas que aqui vem sendo realizadas, contribuirá também para a ampliação de nossa reflexão sobre o ensino do espanhol como língua estrangeira através da escrita.

1.3 O sujeito do discurso: sujeito dividido entre a falta e o desejo de completude

*A ausência é um estar em mim.
Carlos Drummond de Andrade, Ausência.*

Tal como para a noção de língua, tramar considerações sobre a categoria de sujeito pelo viés da teoria pecheuxtiana, requer que sejam realizados alguns deslocamentos, em relação ao modo como esse conceito é abordado nos estudos linguísticos, em que o sujeito é visto como centrado em seu próprio eixo e livre de determinações. Para a AD, a noção de sujeito do discurso baseia-se fundamentalmente em seu processo de constituição, pautado na relação de entremeio entre língua,

²⁶ Não são apenas as práticas de escrita em E/LE centradas no estudo de aspectos formais/ normativos dessa língua estrangeira que podem dificultar o posicionamento discursivo do sujeito-aprendiz (enquanto sujeito-autor) em seu texto, mas àquelas em língua materna também. Nossa ressalva às práticas de escrita em espanhol está relacionada ao enfoque desta reflexão.

ideologia e inconsciente. Pelo entrecruzamento dessas três ordens é que a teoria justificará o caráter dividido que atribui à referida noção e o modo como vai conceber a sua relação com a língua.

Para tornar mais claras nossas afirmações, começaremos por uma breve retomada da categoria de sujeito proposta por Louis Althusser (1970), na perspectiva teórica do Materialismo histórico, uma vez que a discussão teórica realizada pelo filósofo sobre sujeito e ideologia é essencial para o desenvolvimento da noção de sujeito do discurso proposta pela AD.

Segundo Althusser (1970), a noção de sujeito está essencialmente vinculada ao funcionamento da ideologia, em um dado sistema de produção social. É pela ação do ideológico, através de seus mecanismos de assujeitamento, que os indivíduos, na condição de sujeitos²⁷, realizarão as práticas equivalentes à formação social em que estão inseridos, em um movimento que se caracteriza pela reprodução-transformação das mesmas. Ao passo que realizam as práticas sociais, sob o efeito do mecanismo ideológico, os sujeitos também contribuem para que a ideologia siga em seu funcionamento, através de um processo que Althusser (1970) conceberá como um “jogo de dupla constituição”:

[...] a categoria de sujeito só é constitutiva de toda ideologia, na medida em que toda a ideologia tem por função (que a define) « constituir » os indivíduos concretos em sujeitos. É neste jogo de dupla constituição que consiste o funcionamento de toda a ideologia, pois que a ideologia não é mais que o seu próprio funcionamento nas formas materiais da existência deste funcionamento (ALTHUSSER, 1970, p. 94).

Desse modo, o filósofo esclarece como compreende o imbricamento das noções de sujeito e de ideologia; e por ser a ideologia responsável por mediar a “relação imaginária do homem com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1970, p.82), convertendo-o em ser social, é somente considerando a sua ação sobre os indivíduos que chegaremos à categoria de sujeito.

Por outro lado, o que possibilita o funcionamento do mecanismo ideológico sobre os sujeitos e suas práticas é a própria organização da vida em sociedade, o que caracteriza a relação entre sujeito e ideologia como uma relação de dependência, configurada pelo jogo da dupla constituição. E com base nesse jogo de dupla constituição proposto por Althusser (1970), é que Pêcheux (2009) versará sobre os

²⁷ A noção de assujeitamento ideológico remete a outra noção tramada por Althusser (1970): a noção de **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Sobre esta noção, tratamos anteriormente, nesse mesmo capítulo (cf. p.21).

processos discursivos que dão origem ao sujeito do discurso, considerando esse mecanismo como, desde sempre, determinado pela ideologia.

No processo de configuração da noção de sujeito, Pêcheux (2009) ainda recorrerá a outro campo teórico: a Psicanálise. Leandro Ferreira (2005) nos ajuda a retornar a essa discussão.

Segundo a autora, a categoria de sujeito ganha um estatuto próprio quando introduzida por Lacan nos estudos da Psicanálise²⁸. Nessa perspectiva teórica, a noção corresponde ao processo de assujeitamento pelo qual o indivíduo se insere no campo simbólico da linguagem, o espaço pelo qual se estrutura o inconsciente, através de uma rede de significantes. Imerso nesse campo simbólico o sujeito se converte em um “efeito de linguagem, funcionando como um ser descentrado, efeito de um significante que remete para um outro significante” (LEANDRO FERREIRA, 2005, p.71).

A noção lacaniana de sujeito irá romper com a definição de sujeito cartesiano que imperava nos estudos da Linguística e das Ciências Sociais e Humanas no final da década de 60, encontrando lugar nas formulações teóricas de Pêcheux e do seu grupo.

Dirá Leandro Ferreira (2005) que é apoiando-se também nesse deslocamento proposto pela Psicanálise que a teoria pecheuxtiana conceberá a noção de sujeito do discurso como um efeito de linguagem constituído pelo entrecruzamento simultâneo de elementos da ordem da história, da ideologia e do inconsciente. Com o intuito de esclarecer o modo como a AD propõe pensar a ação da ideologia e do inconsciente sobre o sujeito do discurso e sobre as práticas que ele (o sujeito) vivencia através da língua, retomaremos a noção de formação discursiva (FD) formulada por Pêcheux (2009).

Como dissemos anteriormente, a noção de FD corresponde ao espaço discursivo que “representa na linguagem, as formações ideológicas que lhes são correspondentes”, é o campo discursivo em que “as palavras, as expressões, as proposições, recebem o seu sentido”, e “os indivíduos são interpelados em sujeitos do seu discurso” (PÊCHEUX, 2009, p.147).

Pela interpelação do sujeito no espaço de uma FD, é que se inicia o processo discursivo que determina aquilo que por ele pode e deve ser dito, a partir da posição

²⁸ A autora chama a atenção para o fato de que Lacan não é o primeiro a tratar da noção de sujeito na Psicanálise. Freud, ainda que não a tenha nomeado diretamente, já abordava a noção em textos iniciais, para tratar das questões do inconsciente. Ver Leandro Ferreira (2005).

que ocupa no discurso, desde uma dada formação social, em um dado momento histórico²⁹.

A inserção do sujeito em uma formação discursiva se dará via **forma-sujeito**. Sobre a noção, Pêcheux (2009) dirá que se trata da “forma-sujeito histórica de qualquer indivíduo, agente de práticas sociais”, pela qual se dá “a essência do real, aquilo que constitui seu efeito representado por um sujeito” (PÊCHEUX, 2009, p.150). Por suas colocações, entendemos que a forma-sujeito corresponde a um efeito discursivo resultante das práticas sociais, que representa o sujeito do discurso, enquanto unidade imaginária, no âmbito de uma formação discursiva.

O filósofo ainda relativizará esse efeito de *unicidade* provocado pela forma-sujeito, enquanto “relação de desdobramento entre sujeito da enunciação e sujeito universal” (PÊCHEUX, 2009, p.199) e sinalizará a possibilidade de fragmentação da mesma. Dessa fragmentação da forma-sujeito resultarão três modalidades de posicionamento discursivo para o sujeito, em relação à sua interpelação no espaço de uma formação discursiva:

A primeira modalidade consiste numa *superposição entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal* [...] essa superposição caracteriza o discurso do bom sujeito que reflete espontaneamente o Sujeito (em outros termos: o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual, em seu discurso, o sujeito, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação [...]).

A segunda modalidade caracteriza o discurso do mau sujeito, discurso no qual o *sujeito da enunciação* “se volta” contra o *sujeito universal* por meio de uma tomada de posição que consiste, desta vez, em uma *separação* (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) com respeito ao que o “*sujeito universal*” lhe “dá a pensar” [...] (PÊCHEUX, 2009, p.199). (Grifo do autor)

[...] a “terceira modalidade” subjetiva e discursiva, paradoxalmente, caracterizada pelo fato de que ela integra o *efeito das ciências e da prática política do proletariado sobre a forma-sujeito*, efeito que toma a forma de desidentificação, isto é, de uma *tomada de posição não-subjetiva* [...] uma *dessubjetivação do sujeito*, isto é, promovem um tipo de anulação da forma-sujeito (PÊCHEUX, 2009, p.201). (Grifo do autor)

Pêcheux (2009) também realizará outras importantes considerações sobre a noção de forma-sujeito, apontando para o duplo funcionamento da mesma: além de atuar como um mecanismo discursivo que possibilita ao sujeito se inserir e se marcar

²⁹ Ressaltamos que a noção de formação discursiva não corresponde a “um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhes suas evidências discursivas fundamentais” (PÊCHEUX, 1997, p.314) e que marcam a sua dependência em relação ao **interdiscurso** (o todo complexo com dominante das FDs). Dessa forma, o campo discursivo que constitui uma FD não se trata de um campo homogêneo, mas heterogêneo, complexo, fragmentado, apesar de esses aspectos estarem dissimulados na transparência do sentido que nela se forma. Devido a essa fragmentação constitutiva das FDS é que podemos pensar a falha no processo de interpelação ideológica do sujeito dentro desse campo discursivo. Ver Pêcheux (2009).

no espaço de uma FD, a forma-sujeito será a via pela qual o **interdiscurso**³⁰ produzirá efeito sobre o sujeito, de modo que os saberes advindos desse campo discursivo, constitutivos da formação discursiva que o determina, possam ser reinscritos em seu dizer, “sob a aparência da autonomia” (PÊCHEUX, 2009).

Para detalhar tal propriedade da forma-sujeito, o teórico se apoiará nas noções de **pré-construído** e de **articulação**.

Estes conceitos serão postos como “dois tipos de elementos do interdiscurso”, que “aparecem determinando o sujeito, impondo-dissimulando o seu assujeitamento” (PÊCHEUX, 2009, p.151). Sobre eles, o teórico dirá que:

O pré-construído corresponde ao “sempre já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (“o mundo das coisas”), ao passo que a “articulação” *constitui o sujeito em relação com o sentido*, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que *determina a dominação da forma-sujeito* (PÊCHEUX, 2009, 151). (Grifo do autor)

Pelo modo como o autor define a noção de pré-construído, iremos compreendê-lo como uma porção do conjunto de dizeres constitutivos das FDs (os saberes que nesse campo estão dispersos) que ressoam no dizer do sujeito e sinalizam a sua determinação por um exterior (esse exterior, por sua vez, seria o próprio interdiscurso). Já a articulação, representaria o modo como o sujeito, determinado pela FD que o domina e revestido da forma-sujeito que lhe é correspondente, atribui sentidos a esses dizeres outros que lhes são constitutivos e os resignifica no seu dizer³¹.

Para ampliar essa discussão, Pêcheux (2009) ainda irá propor as noções de **discurso-transverso** e **intradiscurso**.

Pelo desenvolvimento desses conceitos, ele propõe pensar o funcionamento do interdiscurso (enquanto discurso-transverso) sobre si mesmo (enquanto pré-

³⁰ Retomemos a noção de interdiscurso: “compreende o conjunto das formações discursivas e se inscreve no nível da constituição do discurso, na medida em que trabalha com a resignificação do sujeito sobre o que já foi dito, o repetível, determinando os deslocamentos promovidos pelo sujeito nas fronteiras de uma formação discursiva. O interdiscurso determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de tal modo, que aparece como o puro já-dito” (LEANDRO FERREIRA (org.), 2005, p.17).

³¹ Courtine (2009, p.74), ao discutir a noção de Formação Discursiva, chama a atenção para a importância dessa caracterização do interdiscurso que é proposta por Pêcheux (2009) para a análise das modalidades do assujeitamento e dos processos discursivos que são desencadeados a partir daí: “o interdiscurso é o lugar no qual se constituem, para um sujeito falante, produzindo uma sequência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos de que esse sujeito enunciador se apropria para deles fazer objeto do seu discurso, assim como as articulações entre esses objetos, pelos quais o sujeito enunciador vai dar coerência à sua declaração”.

construído), em um movimento que fornece ao sujeito os elementos discursivos constitutivos do seu dizer (pelo mecanismo do intradiscurso):

[...] o interdiscurso *enquanto discurso-transverso* atravessa e põe em conexão entre si, os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso enquanto pré-construído*, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito-falante”, com a formação-discursiva que o assujeita. Nesse sentido, pode-se bem dizer que o intradiscurso, enquanto “fio do discurso” do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma “interioridade” inteiramente determinada como exterior (PÊCHEUX, 2009, p.154). (Grifo do autor).

Ao discutir as noções de discurso-transverso e intradiscurso, o filósofo (PÊCHEUX, 2009) novamente chama a atenção para o funcionamento da forma-sujeito, enquanto mecanismo discursivo responsável por produzir o efeito de unidade que apaga no sujeito o seu assujeitamento ideológico.

É sob o efeito da forma-sujeito que o sujeito se constitui, acreditando ser a origem do dizer e dos sentidos que nele se produzem, e desvanece aos seus olhos a sua origem na dimensão discursiva.

Nesse sentido, os saberes oriundos do interdiscurso, constitutivos do sujeito e dos sentidos que ele produz (pela inserção do sujeito no espaço de uma FD), serão linearizados no seu dizer como um “puro já-dito” (PÊCHEUX, 2009):

E o caráter da forma-sujeito, com todo o idealismo que ela encerra, consistirá precisamente em reverter essa situação: diremos que a forma-sujeito (pela qual o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o domina) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como um puro “já dito” do intra-discurso, no qual ele se articula por “co-referência” (PÊCHEUX, 2009, p.154). (Grifo do autor)

Dessa forma, Pêcheux (2009) vai reunindo as peças do seu quebra-cabeça e, pelas noções apresentadas, nos possibilita entender melhor como a ideologia intervém no processo de constituição do sujeito e também na configuração do seu dizer.

No entanto, ainda precisamos compreender como a noção de inconsciente se imbricará a esse processo discursivo. Por essa razão, retomaremos outras duas noções propostas pelo teórico: as noções de **esquecimento nº 1** e de **esquecimento nº 2**. Ambas as noções contribuem para que possamos especificar o funcionamento do inconsciente sobre o sujeito do discurso.

Por esquecimento nº1 entende-se o efeito discursivo, da ordem do inconsciente, que recobre para o sujeito a sua interpelação no espaço de uma FD e a determinação do seu dizer por esse campo discursivo. O esquecimento nº 1 constitui o sujeito “pela

ilusão de estar na fonte do sentido” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.169). Já a noção de esquecimento nº 2 corresponde a um efeito discursivo da ordem do pré-consciente, “pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase” (PÊCHEUX, 2009, p.161.). O esquecimento nº 2 é o que fornece ao sujeito “a fonte da impressão de realidade do pensamento” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.176); é o efeito que lhe faz acreditar ser a origem daquilo que diz.

Pêcheux (2009) ainda ressaltará que, apesar de a noção de esquecimento nº 2 estar caracterizada como um efeito da ordem do pré-consciente, pelo qual o sujeito-falante organiza o seu dizer, e que, de certa forma, demonstra certa voluntariedade do sujeito dentro desse processo (de formulação do dizer), este efeito discursivo não representa uma total liberdade do sujeito (de escolha) em relação àquilo que diz e como diz.

O fato é que o esquecimento nº2 mantém uma relação de dependência com o esquecimento nº1; ambos os esquecimentos representam o funcionamento do inconsciente sobre o sujeito e sobre o seu dizer:

[...] o pré-consciente caracteriza a retomada de uma representação verbal (consciente) pelo processo primário (inconsciente), chegando à formação de uma nova representação, que aparece conscientemente ligada à primeira, embora sua articulação real com ela seja inconsciente (PÊCHEUX, 2009, p.163).

Pelo trabalho que realiza com as noções de esquecimentos, Pêcheux (2009) nos permite avançar em nossa discussão e compreender como os elementos da ordem do ideológico e do inconsciente se entrecruzam na configuração do sujeito do discurso, dando sentido à sua afirmação de que “o sujeito se constitui pelo *esquecimento* daquilo que o determina” (PÊCHEUX, 2009, p.150).

E esse apagamento que se produz sobre o sujeito em seu processo de constituição discursiva é o que possibilitará a sua marcação como *um* no discurso, pois, como afirma Mittmann (2011), enxergar a origem na contradição discursiva seria algo insuportável para o sujeito, o levaria à destruição:

A contradição em sua crueza é insuportável, daí a necessidade do efeito de um, a busca pela consistência, pela coerência, o que explica o efeito discursivo (de ser a fonte do dizer e do sentido) produzido sob o sujeito no processo de identificação com a forma-sujeito de uma FD dominante (MITTMANN, 2011, p.92).

Embora o apagamento da origem na contradição discursiva seja visto como ilusão necessária à própria existência do sujeito, a teoria discursiva não nega a divisão provocada no sujeito pelo imbricamento das ordens que o constituem. Essa divisão presente no processo de configuração do sujeito do discurso faz com que ele possa ser definido como um ser “clivado, assujeitado, submetido tanto ao seu próprio inconsciente, quanto às circunstâncias histórico-sociais que o moldam,” resultando na sua condição de “ser-em-falta” (LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 71).

A falta constitutiva do sujeito é o que nele simbolizará a presença de um *real*, da ordem do inconsciente, que atua como uma força que o sujeito não pode dominar, não pode controlar, não pode evitar que se mostre sobre a sua relação com a língua. Nesse sentido, a falta que constitui o sujeito é o que lhe faz falhar nas práticas que realiza na língua. Ele falha porque pela língua nem tudo poderá dizer ou significar³².

Além de remeter aos limites do sujeito na língua, a noção de falta tramada pela AD também oferece outras importantes contribuições para que possamos pensar a relação entre língua, sujeito e sentido. Vejamos o que Leandro Ferreira (2014) diz a respeito dessa noção:

Se o sujeito fosse pleno e se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, desviar, ficar a deriva. A falta é, então tanto para o sujeito, quanto para a língua, o lugar do possível e do impossível (real da língua); impossível de dizer, impossível de não dizer de uma certa maneira- o não-tudo no todo, o não-representável no representável. (LEANDRO FERREIRA, 2014, p.06).

As colocações da autora nos ajudam a compreender o posicionamento da teoria pecheuxtiana em relação ao processo de produção de sentidos. Ora, se nem sujeito, nem língua são completos, o sentido não pode ser um, mas está sempre fragmentado (tal como o sujeito e a língua) e, por isso, a possibilidade do sujeito de se movimentar pela língua, em busca dos sentidos que lhe faltam.

Além da noção de falta justificar a possibilidade de mudança dos sentidos, ela também explica a razão das noções de língua e de sujeito não serem vistas pela teoria pecheuxtiana como realidades autônomas, mas como dependentes e fadadas a um mesmo destino: o da *incompletude*. Mas, mesmo fadado à incompletude, o sujeito da linguagem resiste. Resiste pelo desejo de ser completo, pelo desejo de ser um. O que

³² No capítulo seguinte abordaremos a noção de falha com mais detalhe.

nos permite caracterizá-lo como um sujeito dividido entre a falta constitutiva e o desejo de alcançar a completude³³.

Partindo das considerações teóricas realizadas sobre as noções de língua e sujeito e do modo como a teoria discursiva significa a relação entre as mesmas, realizaremos algumas colocações sobre a relação do sujeito-aprendiz com uma língua estrangeira e sobre como o encontro com outra língua pode contribuir para o trabalho com a escrita na escola.

1.4 O sujeito e o aprendizado de língua estrangeira: um caminho possível para o trabalho com a escrita no espaço escolar

Como dissemos anteriormente, para a AD, pensar a relação entre língua e sujeito requer tomar essa relação como, desde sempre, pautada em limites: limites que se apresentam tanto para o sujeito, através da sua impossibilidade de tudo poder dizer e significar na língua, quanto para língua, por meio da falha que irrompe na sua materialidade e que impede essa materialidade de expressar todos os sentidos³⁴.

Por esses mesmos limites é que pensamos se configurar a relação do sujeito com uma língua estrangeira. Na língua do outro, também nos deparamos com impossibilidades: as impossibilidades de tudo dizer (de dizer do mesmo jeito que o outro diz, de não conseguir dizer de forma diferente daquela que nos é posta como modelo na LE, ou de simplesmente não conseguir dizer) e as impossibilidades de tudo significar (de atribuir sentidos ao dizer do outro, ou de fazer o nosso dizer ter sentido na outra língua).

Dessa forma, parece-nos ser possível afirmar que a condição do sujeito em uma língua, independentemente se essa língua é a língua materna ou uma língua estrangeira³⁵, é sempre a de *ser-em-falta*, isto é, de um sujeito que é atravessado por limites (que o impedem de tudo dizer ou significar), mas que está sempre em busca da

³³ Esta definição que propomos para a noção de sujeito está baseada na leitura dos autores já mencionados nesta seção. Ver Pêcheux (2009); ver Leandro Ferreira (2005).

³⁴ Como dito anteriormente, na perspectiva pecheuxtiana, nem língua, nem sujeito são considerados completos, mas devido aos atravessamentos que sofrem da exterioridade em seu processo de constituição, ambos se encontram predestinados à falta. Falta que ao mesmo tempo os une e os vitima.

³⁵ Gostaríamos de pontuar duas questões: a primeira diz respeito ao termo língua materna, que aqui utilizaremos para fazer referência ao português falado no Brasil (a língua oficial do país, ensinada nas escolas brasileiras e falada pela maior parte dos brasileiros). Por ser o nosso estudo baseado na realidade da escola pública pernambucana, tomaremos essa língua como referência, já que é a língua materna da maior parte dos nossos alunos. A segunda questão é que não iremos nos aprofundar nessa discussão sobre a relação do sujeito com a língua materna, mas apenas apontar o modo como compreendemos essa relação.

completude (o desejo de ter o domínio sobre o seu dizer e sobre os sentidos que constituem esse dizer).

Com efeito, podemos apontar algumas diferenças na relação do sujeito com a língua materna e com a língua estrangeira. Na língua materna, se é sujeito desde sempre, o que faz com que mesmo diante das proibições (as impossibilidades de tudo dizer ou significar), a língua mãe represente para o sujeito um espaço familiar. Já a relação do sujeito com uma língua estrangeira não se dará do mesmo modo: nela, há sempre um porvir, algo que é desconhecido, que é novo. E a presença do novo é o que desconserta o sujeito, colocando-o de frente com o seu real, isto é, defronte dos limites que simbolizam a sua relação com a língua³⁶.

De Nardi (2009), em *Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro*, artigo voltado ao ensino de línguas estrangeiras, nos fala sobre essa questão. Segundo a autora, a noção de estrangeiro remete a “um lugar de fronteira” pelo qual o sujeito se separa do outro e da exterioridade.

Por essa zona fronteira, o sujeito constrói os limites que lhe possibilitarão constituir-se discursivamente como uma individualidade, perante outras individualidades. Desse modo, pensar no *estrangeiro* é pensar naquilo que é *estranho*, “naquilo que perturba e incomoda, justamente por estar de fora, pelo seu não pertencimento” (DE NARDI, 2009, p.183).

Em discussão semelhante, Coracini (2003) também abordará esse tema, afirmando que, por se configurar para o sujeito como um encontro com “a língua do estranho, do outro”, o aprendizado de uma LE pode vir a causar medo ao sujeito: “o medo do desconhecido, medo do deslocamento ou das mudanças que poderão advir da aprendizagem de uma outra língua” (CORACINI, 2003, p.149).

E esse sentimento de não pertencimento, de medo, provocado no sujeito pelo encontro com uma língua estrangeira, poderá vir a tornar-se um bloqueio no processo de aprendizagem da LE, levando-o a ter dificuldade de se identificar com tudo aquilo que, para ele, simboliza a presença da outra língua em seu dizer.

³⁶ É na dimensão discursiva da língua materna que o sujeito, a priori, se configura como ser da/na linguagem. Esse campo discursivo é responsável por fornecer-lhe a sua “realidade, enquanto sistema de evidências e significações percebidas-aceitas-experimentadas” (Pêcheux, 2009, p.149) e apagar a sua origem na dimensão discursiva da linguagem. Desse modo, entendemos que a língua materna não causa ao sujeito o mesmo estranhamento causado pela LE, pois os indícios de sua origem na dispersão discursiva (que se mostram através dos seus limites na língua) são recobertos com mais força pela *evidência de ser sujeito*, senhor do seu dizer e dos sentidos que por ele se produzem.

O resultado da não identificação do sujeito com a LE seria justamente a sua não inserção nessa nova discursividade, isto é, a impossibilidade desse sujeito de efetivamente se marcar enquanto um *eu* nesse novo espaço de dizer.

Nesse sentido, a não identificação do sujeito com a LE impulsiona a resistência nesse novo campo discursivo, resistência que se marcará nas práticas que o sujeito vivencia pela língua. Um exemplo dessa resistência seria a dificuldade que alguns aprendizes demonstram ao escrever na outra língua, em que a presença da língua materna se mostra com mais força nos textos que eles produzem³⁷.

Mas, embora o aprendizado de uma língua estrangeira possa levar o sujeito a se defrontar com os seus limites na língua, causando-lhe desconforto e resistência nesse novo espaço de dizer, as autoras³⁸ ainda apontam nessa relação uma possibilidade do surgimento de outros sentimentos. Trata-se do encantamento, do fascínio que o encontro com uma LE pode provocar no sujeito-aprendiz.

Essas sensações, por sua vez, se justificariam pela própria condição de ser-em-falta do sujeito e pela sua necessidade de completude. Inserir-se no espaço discursivo de uma língua estrangeira funcionaria para o sujeito-aprendiz como uma tentativa de preencher os furos que lhe são constitutivos (que resultam dos atravessamentos que sofre no seu processo de configuração na língua materna) com aquilo que lhe é exterior, com aquilo que pertence ao outro. É “o desejo do outro” (CORACINI, 2003).

Por outro lado, encontrar-se com a discursividade que corresponde à língua estrangeira é, para o sujeito (também), a possibilidade de “tornar-se outro” (DE NARDI, 2009), ou seja, de ter contato com uma nova rede de significações e produzir novos sentidos. O que também é uma forma encontrada pelo sujeito de tentar preencher o que lhe é lacunar, o que lhe é vazio.

Dessa forma, afirma Coracini (2003), o contato com uma língua estrangeira, pela ilusão de completude que provoca no sujeito, poderá representar para ele a

³⁷Ao falarmos sobre a resistência do sujeito-aprendiz à língua estrangeira e às práticas discursivas que, através dela, ele vivencia (a escrita, por exemplo), não estamos desconsiderando que essa resistência também poderá estar presente na sua relação com a língua materna. O que pretendemos com nossas considerações sobre a relação do sujeito-aprendiz com a LE é evidenciar o modo como estamos percebendo esse processo. Acreditamos que muito do que estamos pontuando nesta seção, sobre o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pode ser deslocado para se pensar o mesmo processo em língua materna, entretanto, deter-nos-emos à LE.

³⁸ Ver De Nardi (2009); Coracini (2003).

possibilidade de estar em um lugar em que quase tudo é permitido e que se configura por menos proibições, menos interdições e mais liberdade³⁹.

Seguindo por esse caminho é que pensamos ser o aprendizado de uma língua estrangeira favorável ao trabalho com a escrita na escola, pelo viés da autoria. Ora, o sentimento de “liberdade” do qual nos fala Coracini (2003) vai desembocar em duas importantes questões: a primeira está relacionada ao fato de que, na medida em que o sujeito-aprendiz se sente livre⁴⁰ na outra língua, o processo de aprendizagem se torna para ele mais prazeroso; o que influencia no modo como esse sujeito vai se colocar diante de práticas escolares que nem sempre são bem aceitas, como é o caso da escrita.

A outra questão diz respeito a como essa sensação prazerosa de liberdade na LE irá possibilitar a identificação do aprendiz com a nova discursividade, o que resulta na sua inserção no novo espaço de dizer, contribuindo para que ele possa vir a ser sujeito (também) na outra língua. E é somente por essa inscrição do sujeito-aprendiz na dimensão discursiva da língua estrangeira que pensamos ser possível ao sujeito-aluno realizar práticas na outra língua, tais como a escrita⁴¹.

De Nardi (2009) ainda tecerá algumas considerações sobre como contribuir para a inserção do sujeito-aluno no espaço de uma língua estrangeira e o que precisa ser considerado no processo de ensino-aprendizagem de uma LE para que, efetivamente, o aprendiz venha a ser sujeito na outra língua.

O primeiro passo proposto pela autora seria a aceitação de que o processo de inserção do sujeito-aprendiz na língua estrangeira e a sua constituição (enquanto sujeito) nesse espaço de dizer não é um processo consciente, o que impossibilita a esse sujeito ter um total controle sobre as suas práticas na LE. O resultado dessa falta de controle do sujeito sobre a língua (apesar de constituir-se sob a ilusão de tê-lo) é a impossibilidade do sujeito-aprendiz de tudo dizer ou significar pela LE.

À vista disso, as práticas escolares em língua estrangeira que se caracterizam pela tentativa de induzir o aluno ao controle sobre o seu dizer e sobre o seu processo

³⁹ “[...] se a língua materna é o lugar da interdição, carregando o peso da história do sujeito e, portanto, do imaginário resultante da ideologia que naturaliza o que foi construído, a língua estrangeira parece ser o lugar onde quase tudo é permitido, onde os desejos podem irromper mais livremente” (CORACINI, 2003, p.148). Por essas colocações entendemos que a autora pontua a liberdade como um efeito de completude provocado no sujeito pelo encontro com a LE, causando-lhe a ilusão de um total controle sobre a outra língua.

⁴⁰ O termo “livre” refere-se ao modo como Coracini (2003) sugere a liberdade do sujeito na língua, isto é, a sua inserção na LE através do encantamento, do fascínio com essa nova discursividade. Esses sentimentos provocados no sujeito-aprendiz pelo encontro com a LE produzem no sujeito o efeito de completude na língua do outro.

⁴¹ No capítulo seguinte discutiremos com mais detalhe essa questão, ao tratar da noção de texto e autoria.

de aprendizagem, acabam por dificultar a inserção do sujeito-aprendiz no espaço discursivo da outra língua, por não compreender a falha do aluno na língua estrangeira como parte do processo, e sim como um erro que precisa ser combatido.

Nesse sentido, a não compreensão por parte da escola dessa impossibilidade de o aluno de ter total controle sobre aquilo que aprende na LE pode contribuir para que o aprendiz não encontre um lugar para si na língua estrangeira. O que torna esse encontro desprazeroso, provoca no sujeito-aprendiz a rejeição desse aprendizado e, conseqüentemente, a não identificação com a outra língua, resultando na sua não inscrição nesse novo espaço de dizer.

Por esse motivo, De Nardi (2009) sugere que o ensino de LE ofertado pela escola se fundamente na criação de “espaços de acolhimento”, através de práticas que possibilitem ao sujeito “sair da simples reprodução da forma para uma efetiva inscrição na rede de sentidos que por essa língua se produz” (DE NARDI, 2009, p.188).

Dito de outro modo, as práticas escolares que tendem à formalização, à normatização da língua estrangeira e que se preocupam apenas com a reprodução de modelos, de regras pelas quais é possível se evitar *as falhas* na língua, não oferecem condições para que o sujeito possa efetivamente atribuir sentidos ao seu aprendizado e se sentir acolhido na LE⁴². Pensamos que a saída para uma efetiva criação desses espaços de acolhimento seria um trabalho com a língua do modo como propõe Pêcheux (1998), ao tomar o seu funcionamento não “pelo jogo nas regras”, mas compreendê-la “pelo jogo que se dá sobre as regras”, ou seja, pelo jogo entre os elementos que constituem a sua exterioridade (História e sujeitos) e os elementos que constituem a sua interioridade (sistema). Entendemos que essa relação é o que possibilita ao aluno compreender o funcionamento da outra língua.

Não estamos com isso querendo dizer que estudar uma língua estrangeira não requer sistematização, normatização, percepção daquilo que na língua é regularidade. O que desejamos é chamar a atenção para o fato de que tomar a língua apenas pelo que nela é estável, regular, sem direcionar o olhar para o contexto de produção discursiva

⁴² Nossas considerações se referem às práticas escolares em E/LE que se respaldam em um estudo formal, normativo da outra língua, sem atenção ao processo de produção de sentidos. Porém, elas não se aplicam a toda realidade escolar brasileira. Cada sala de aula é única. Embora nossas colocações não possam ser generalizadas, ainda é possível observar, no ensino de língua estrangeira que é ofertado em nossas escolas públicas (especialmente, no trabalho que é proposto com a escrita), muito do que nesta reflexão será pontuado. A análise dos LDS de espanhol (proposta no terceiro capítulo desta discussão) comprovará nossa afirmação.

em que essa língua acontece (no qual se originam os sentidos), não contribui para que o aprendiz entenda que aquilo que é regularidade na língua pode se *transformar*, que os sentidos podem ser outros, dependendo das condições de produção do discurso e do sujeito que pela língua se diz.

Por essa possibilidade de mudança de sentidos que paira sobre a língua é que pensamos ser possível tomar a falha no dizer do sujeito-aprendiz, não como erro ou como infração às normas da LE, mas como indícios que sinalizam para todo e qualquer sujeito a possibilidade da construção de um lugar para si na língua do outro.

Pensando nas práticas escolares de escrita em E/LE, o falhar do aprendiz ao escrever nessa outra língua pode ser visto como marca da sua trajetória em busca do um na LE. O falhar na língua do outro como uma forma de se mostrar, de evidenciar a sua presença na nova discursividade, o que vemos como um vestígio de autoria⁴³.

Por esse caminho, acreditamos ser possível ao aprendiz se sentir acolhido na língua estrangeira, acolhimento que lhe garante ser sujeito na LE e que possibilita a efetiva inscrição do seu dizer nesse lugar. E uma vez sujeito na outra língua, o aprendiz poderá verdadeiramente vivenciar na LE práticas discursivas como a escrita. Ser *autor* na outra língua.

Com base nessas considerações, pensamos ser possível dar início ao segundo momento de nossa reflexão, em que nos deteremos mais precisamente à noção de **escrita** através do desenvolvimento de duas noções que a ela estão relacionadas: a noção de **texto** e de **autoria**. A discussão do conjunto dessas noções (língua, sujeito, texto e autoria) é o que nos possibilita realizar uma leitura mais crítica dos documentos oficiais brasileiros e nos voltar aos livros didáticos de E/LE utilizados em nossas escolas públicas, a fim de entender o modo como vem sendo proposto o trabalho com a escrita nessa língua estrangeira. Passemos, então, à segunda parte deste trabalho.

⁴³ No segundo capítulo, trataremos com mais detalhe sobre a questão da falha na LE como marca de autoria.

2 SOBRE A ESCRITA NO ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE)

A pena é a língua da alma.

Miguel de Cervantes, D. Quixote de la Mancha.

Ah Cervantes, como bem definiste o processo de **escrita**. Sim, a pena é a língua da alma. Por ela (a escrita) se configuram as palavras, materialidade pela qual ressoam discursos, ecoam sentidos. Quão sábia é a tua definição para a rota percorrida por todo escritor ao registrar *em texto* o seu dizer: não se trata apenas de emoldurá-lo, de convertê-lo em forma na língua, mas de torná-lo *marca no papel*⁴⁴, gesto de interpretação, de leitura das (da relação com as) coisas do mundo. Leitura que se realiza desde um lugar discursivo, do qual se demarcam os sentidos, os quais alimentam o verbo, o enchem de vida, pelo movimento de **autoria**.

Por essas palavras, pretendemos justificar o modo como estamos concebendo a noção de escrita e dar início a este capítulo, em que a abordaremos sob a luz da Análise do Discurso Pecheuxtiana (AD).

Para esta perspectiva teórica, **escrever** remete a um processo sócio- histórico discursivo, pelo qual todo sujeito-autor (enquanto sujeito da linguagem) fará recortes de saberes que se encontram dispersos na ordem da discursividade, para ressignificá-los, retomando-os em suas palavras, convertendo-os em materialidade na língua.

Por esse viés, iremos compreender o texto escrito não apenas como o registro empírico encerrado em si mesmo, “com começo, meio e fim e que tem um autor que se representa em sua unidade” (ORLANDI, 2012); mas o texto em sua relação com o discurso, enquanto “objeto simbólico” (ORLANDI, 2012), ou, como bem define Solange Gallo (1992):

O produto de um discurso, material ahistórico, mas que, no entanto, conserva em si as pistas que remontam à materialidade histórica que está na origem de sua produção, e que são atualizados pelo sujeito em um movimento de produção/ transformação (GALLO, 1992, p.27).

⁴⁴ Ao fazermos referência à escrita, não estamos compreendendo-a apenas como prática discursiva que se configura através do texto verbal, mas considerando que esta pode materializar-se também através do texto não verbal. Pela expressão *marca no papel*, o que desejamos é enfatizar o processo discursivo pelo qual o sujeito produz sentidos e constitui o seu dizer. Solange Gallo (2008), em **Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva**, falará sobre esse processo através da noção de textualização. Trataremos dessa questão mais adiante.

Nesse sentido, o texto passa a ser visto como uma materialidade opaca e aberta à discursividade, o que possibilita compreendê-lo como um espaço pelo qual o sujeito, no cumprimento da função de autor, irá produzir sentidos.

Desse modo, é possível desdobrar a noção de texto construída pela AD em duas vertentes: a da **escrita** e a da **escritura** (INDURSKY, 2009). A primeira (escrita) refere-se àquilo que na língua toma forma, ganha corpo, isto é, a dimensão linguística e superficial do texto. A segunda (escritura) diz respeito aos sentidos que ressoam dessa materialidade linguística, ao que nela remete ao espaço da discursividade.

Pelo desdobramento da noção de texto em escrita/escritura, chegaremos a outros dois importantes conceitos para o desenvolvimento de nossa reflexão, quais sejam, os de **autoria** e de **função-autor** (ORLANDI, 2008).

Por esses conceitos, discutiremos o papel do escritor no processo da escrita, que uma vez sujeito da linguagem, e ocupando uma determinada posição no discurso⁴⁵, realizará a leitura e o recorte de elementos da ordem da interdiscursividade, trazendo-os para a ordem da intradiscursividade, atualizando-os e personificando-os em seu dizer, isto é, convertendo-os em materialidade linguística que se apresenta sob a sua responsabilidade.

Tomando como base as noções teóricas já discutidas (língua e sujeito) e as que se apresentam neste capítulo, pretendemos dar continuidade à nossa discussão sobre o ensino do espanhol como LE na escola pública pernambucana e a sua prática através da escrita⁴⁶. Passemos, então, ao desenvolvimento desses conceitos teóricos.

2.1 Texto: corpo moldado no espaço entre a escrita e a escritura

Tratar da categoria de **texto** com base na teoria pecheuxtiana requer uma mudança de terreno em relação ao modo como comumente a noção é posta nos

⁴⁵Referimo-nos à posição que o sujeito ocupa no discurso, desde a sua identificação e inscrição em uma determinada formação discursiva (FD). Sobre essa questão, trataremos com mais detalhe no item 2.2 deste capítulo, ao discutirmos a noção de autoria.

⁴⁶As considerações que realizaremos neste capítulo e no capítulo posterior remetem à nossa leitura da proposta de ensino de LE dos documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006; PNLN, 2012) e à nossa análise dos livros didáticos de espanhol utilizados nas escolas públicas pernambucanas. Tais colocações estarão baseadas na teoria pecheuxtiana. Novamente, gostaríamos de pontuar que não estamos desconsiderando as particularidades de cada sala de aula e o trabalho individual de cada professor que, não necessariamente, reproduzirá o que propõem os documentos ou livros didáticos, sem nenhuma reflexão didático-pedagógica a respeito do que está posto. O que desejamos é chamar a atenção para o modo como esses documentos e materiais concebem as noções de língua, sujeito e escrita, apontando alguns possíveis desdobramentos na formação do sujeito-aprendiz.

estudos linguísticos. Para a AD, pensar a noção de texto implica concebê-lo como um processo discursivo que não se inicia e não se fecha na materialidade linguística.

Dessa forma, a concepção de texto na qual se apoia a teoria pecheuxtiana não corresponde ao modo como ele tem sido abordado por outras perspectivas teóricas, em que é visto como uma unidade linguística dotada de sentido, constituída de forma linear e encerrada em si mesma.

Indursky (2009), em seu artigo *A escrita à luz da Análise do Discurso*, versará sobre essa questão ao apresentar a concepção discursiva da categoria texto. A autora propõe pensar o texto como “materialidade de dupla face”, em que, de um lado, teremos “o texto empírico, dotado de uma superfície linguística que tem começo, meio e fim” e, do outro, a “materialidade discursiva do texto”, “aberta à exterioridade, ao interdiscurso e afetado por suas condições de produção e cujo sentido permanece indeterminado” (INDURSKY, 2009, p.118).

Sobre essa dupla face do texto, a autora afirma que “a organização do texto se faz sobre sua superfície linguística e diz respeito à escrita do texto”; já a dimensão textual que se abre à exterioridade e que remete à materialidade discursiva, corresponderá ao processo de “escritura” (INDURSKY, 2009, p.119).

Indursky (2009) ainda retomará a noção de **condições de produção**⁴⁷, ressaltando a importância da mesma para a formulação de questões referentes à abertura do texto à exterioridade, ao interdiscurso e à ideologia.

Segundo ela, pensar as condições de produção do texto é o que permite ao analista do discurso compreender o processo discursivo pelo qual o texto se configura como “unidade de sentidos” (INDURSKY, 2009), constituído a partir de um contexto sócio-histórico ideológico⁴⁸.

Em “O discurso: estrutura ou acontecimento”, Pêcheux (2012, p.23) tece importantes considerações para que possamos ampliar essa questão. Nessa discussão teórica, o filósofo propõe uma interessante reflexão sobre a “materialidade discursiva”

⁴⁷ “São responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso e mantêm com a linguagem uma relação necessária, constituindo com ela o sentido do texto. As condições de produção fazem parte da exterioridade linguística e podem ser agrupadas em sentido estrito (condições de produção enunciativas) e em sentido amplo (conteúdo sócio-histórico-ideológico)” (LEANDRO FERREIRA (org.), 2005, p.13).

⁴⁸ Na perspectiva pecheuxtiana, afirmar que o texto é uma **unidade de sentidos** não significa apenas compreendê-lo como situado dentro de um contexto sócio-histórico de produção, mas indagar sobre como os elementos desse contexto intervêm na constituição da língua e do sujeito e, como, através desses atravessamentos, se realizará o processo de produção de sentidos que desemboca nas práticas do sujeito pela/na língua.

do enunciado “On a gagné” (ganhamos, em português) que, inicialmente, remete a uma expressão utilizada por torcedores de futebol, e passa a ser reproduzido com novos sentidos, a partir de um acontecimento específico (a vitória de François Mitterrand nas eleições francesas do dia 10 de maio de 1981).

Para o teórico, o referido enunciado se caracteriza como extramente opaco, pois o modo como ele se estrutura o insere “em uma rede de relações implícitas que funcionam sobre diferentes registros discursivos e que possuem uma estabilidade lógica variável” (PÊCHEUX, 2012, p.23).

Ao tomar o enunciado como inserido em uma “rede de relações implícitas”, Pêcheux (2012) vai pensar o sentido que é atribuído ao mesmo, pelas suas condições de produção discursiva, e chama a nossa atenção para os elementos que atuarão na configuração da rede de relações na qual o enunciado se inscreve, isto é, para os elementos que remetem à inscrição da língua e dos sujeitos na História.

Por essa inscrição da língua e dos sujeitos na História é que podemos pensar a ação da ideologia sobre eles, implicando em diferentes processos de produção de sentido e em diferentes posições para os sujeitos no discurso⁴⁹.

O resultado desses processos discursivos diferenciados nos quais se inscrevem os sujeitos e suas práticas é uma língua cujos sentidos não são transparentes, mas abertos a essa relação dos sujeitos (e também da língua) com a exterioridade.

Dessa forma, vai se esclarecendo o posicionamento da AD em relação à categoria texto e o motivo para que ele não seja concebido como objeto empírico que se realiza com base apenas em mecanismos linguísticos e cujos sentidos já estão dados, visto que é preciso pensar que o processo de constituição de um texto remete a um mecanismo discursivo que interliga, simultaneamente, elementos da ordem da materialidade linguística e da discursividade, o que, no dizer de Indursky (2009), corresponde à sua materialidade de dupla face: a da escrita e a da escritura.

Na concepção de texto formulada pela AD, ganham força os elementos que remetem à escritura, isto é, a face discursiva do mesmo.

Em “Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva”, Solange Gallo (2008) nos ajuda a dissertar sobre o tema. Nessa reflexão teórica, a autora propõe

⁴⁹ Como dito anteriormente, o mecanismo de assujeitamento não é idêntico para todos os sujeitos, mas depende (também) do modo como esse sujeito é afetado pelos elementos da exterioridade. Por esses atravessamentos (que trazem particularidades para cada sujeito) é que ele assumirá uma posição no discurso.

pensar o texto como “efeito” que é produto da prática de “textualização” (GALLO, 2008, p.44). Sobre a noção de **textualização**, a autora dirá que:

Propomos então o conceito de TEXTUALIZAÇÃO, que deve ser compreendido enquanto prática de fixação, de “escrituração” de um fragmento. Nessa perspectiva não se tem jamais um texto em si (como objeto). O que se tem é um fragmento determinado, estabilizado, resultado de um trabalho, um funcionamento, a prática de sua produção (GALLO, 2008, p.44).

As colocações da autora chamam a atenção para uma importante questão, relacionada ao modo como ela compreende o texto, enquanto um “fragmento” que é fruto de uma “prática de escrituração” (GALLO, 2008). Por essas afirmações, ela reforça o modo como a teoria pecheuxtiana considera o texto, como uma materialidade que não se fecha em si mesma, que não possui sentidos completos, mas funcionará como *uma porção de sentido* que é proveniente da discursividade. Desse modo, Gallo (2008) aponta para o lugar de origem do texto (a discursividade) e nos faz questionar quais as consequências dessa origem sobre o processo de configuração do mesmo.

Em “Discurso e leitura”, Orlandi (2008) apresenta significativas considerações para que possamos tratar dessa questão. Para falar sobre a dimensão discursiva do texto, a autora tomará a sua origem na **dispersão discursiva** e o caracterizará pela **heterogeneidade** e a **contradição**.

Para a autora, o texto se constitui por “uma dupla dispersão: a dos textos e a do sujeito” (ORLANDI, 2008, p.53), o que lhe caracteriza por uma heterogeneidade constitutiva. Retomando Foucault⁵⁰, ela dirá que outra maneira de afirmar essa heterogeneidade presente no texto é “definir o sujeito como descontinuidade e o texto como espaço de dissensões múltiplas”, sendo este “atravessado por várias posições sujeito” (ORLANDI, 2008).

A noção de texto proposta por Orlandi (2008) nos leva ao entendimento de que os sentidos que podem emergir de um texto não se detêm apenas ao que nele se apresenta, mas se vinculam diretamente ao espaço que, na linguagem, é reservado aos processos de produção discursiva (o interdiscurso), espaço em que não se pode falar nem de quantidade ou finitude de textos, mas de práticas que resultam em efeitos de sentido.

Por essa abertura do texto ao campo no qual se constituem os sentidos, é possível afirmar que o texto não carregará em si mesmo, nem a origem, nem o fim dos

⁵⁰ Foucault em “Arqueologia do saber” (apud, ORLANDI, 2008).

sentidos, mas funcionará como uma porção da discursividade que lhe é constitutiva, isto é, funcionará como um “fragmento” dessa discursividade (GALLO, 2008).

Voltando às considerações de Gallo (2008) sobre a noção de textualização, outra importante questão é a referência que ela faz ao texto como um “fragmento determinado”, que é “resultado de um trabalho, um funcionamento” (GALLO, 2008, p.44).

Apesar de moldado sob o primado da diferença, devido a sua origem na dispersão discursiva, paira sobre o texto um “efeito de unicidade e fechamento da linguagem”. Este efeito, por sua vez, é o “resultado do trabalho do sujeito na tentativa de conter a dispersão de sentidos” (GALLO, 2008, p.50). O fato é que o sujeito, durante o processo de textualização, reproduz sobre o texto o mesmo apagamento (da origem na dispersão discursiva) que possibilitou a sua constituição enquanto *um* e possibilitará ao texto um efeito de unidade. Em outras palavras, o efeito-sujeito é o que levará a produção do efeito-texto.

As colocações da autora trazem uma importante contribuição para a nossa reflexão sobre a escrita na aula de E/LE: ao afirmar que o efeito-texto é fruto do “trabalho do sujeito” sobre a dispersão discursiva, Gallo (2008) chama a atenção para o papel fundamental do sujeito no processo de textualização.

Nesse sentido, pensar o lugar do sujeito-aprendiz no processo de textualização na língua estrangeira, não significa lhe dar o domínio do texto, mas requer pensar o modo como esse sujeito (em contato com essa nova discursividade) vai se inserir numa rede de sentidos para construir os seus próprios sentidos, em um movimento que vai além da mera reprodução de um dizer, de um sentido. Eis o que compreendemos como efeito de autoria⁵¹.

E promover um trabalho com a escrita na língua espanhola que favoreça a mobilização do sujeito-aprendiz no processo de textualização, em direção à construção de sentidos e a realização desse efeito de autoria, exige do professor um outro posicionamento, em relação ao modo como irá propor o trabalho com o texto nessa língua.

Para tornar mais clara essa questão, recordaremos Pêcheux (1998), ao afirmar que a língua se constitui pelo “jogo que se dá sobre as regras”. É também pelo *jogo* entre os elementos que constituem o texto, ou seja, pelo jogo entre a escrita e a

⁵¹ Na seção seguinte, trabalharemos com mais detalhe a noção de autoria.

escritura que entendemos que deveriam ser pensadas as práticas de escrita vivenciadas na escola.

Desse modo, é preciso permitir que o sujeito-aprendiz se *inscreva* no jogo, isto é, oferecer práticas de escrita que possibilitem o seu posicionamento discursivo no texto e não a simples reprodução de um dizer, previamente estabelecido. Por aí acreditamos que se constroem práticas de escrita com resultados mais significativos.

E o que chamamos de resultados significativos, não é esperar da produção do sujeito-aluno *o que não deveria ser esperado*: texto livre de falhas e com sentidos transparentes. Pelo que já discutimos aqui, esse patamar é inalcançável, pois nem sujeito, nem língua estão completos.

Mas, se por outro lado, levarmos o sujeito-aprendiz a refletir sobre o modo como essa outra língua se organiza a partir do jogo entre os elementos que dizem respeito à sua interioridade (o seu sistema linguístico) e à sua exterioridade (História e sujeitos), jogo que nos permite pensar a falha sobre o corpo da língua e nas práticas que realizamos através dela, talvez estejamos contribuindo para a verdadeira mobilização desse sujeito no processo de ensino-aprendizagem da LE; mobilização que desemboca em práticas de escrita que lhe possibilitam experimentar-se, “trapaçar”⁵² na outra língua, de modo que ele possa jogar com as duas faces do texto (a da escrita e a da escritura) durante o processo de textualização.

Uma abordagem da escrita nas aulas de espanhol voltada apenas aos aspectos relacionados à materialidade linguística do texto, pela qual se lança sobre a prática um olhar obsecado pelo respeito às normas gramaticais e ortográficas, aos aspectos de linearização textual (coesão e coerência) e de padronização da mesma (a escrita conforme um modelo pré-estabelecido pelo professor ou pelo material didático), muito pouco dirá ao aprendiz brasileiro, uma vez que o cumprimento desses requisitos não é suficiente para que o processo de textualização se realize, efetivamente.

Com essas colocações, não estamos pregando um trabalho com a escrita que descarte do processo de ensino da LE os aspectos formais/ normativos dessa língua, mas ressaltar que, para que a escrita proposta na escola faça sentido para o sujeito-aluno, é preciso que essa prática ultrapasse o campo da *reprodução* (de um modelo, de

⁵² O termo “trapaça” é utilizado por Roland Barthes (2004), em **Aula**. Nesse texto, Barthes constrói uma bonita reflexão sobre o modo como compreende o processo de escrita na literatura, como um processo que se produz pelo trabalho do escritor sobre os sentidos, isto é, pela escritura. Deslocamos a discussão do filósofo da literatura para pensar o processo de textualização, com base no que nos diz a AD.

uma regra gramatical, de um sentido) e respeite a *transformação*, isto é, que permita o sujeito-aprendiz produzir os seus próprios sentidos dentro do processo de textualização.

Os aspectos discutidos levam a pensar sobre o que provocou (ou provoca) o trabalho com o texto na escola apenas pelos elementos que correspondem à sua face escrita. Solange Gallo (1992), em seu texto: “O discurso da escrita e ensino”, nos oferece algumas pistas para tratar dessa questão.

Segundo a autora, o processo de legitimação da escrita no ocidente tem sua origem na Idade Média. Em um primeiro momento, nessa formação social, a única escrita legitimada (**Escrita**) era a dos textos sagrados (**Escritura**), o que fazia com que a **escrita** (enquanto forma) se confundisse à Escritura (o sagrado). E uma vez que representava a palavra de Deus (ou seja, a “Verdade Inquestionável”), a Escrita “produzia um efeito de sentido único e verdadeiro” (GALLO, 1992, p.47).

Mesmo presente em alguns espaços sociais, à escrita não era atribuído um valor social, uma vez que só era considerada Escrita àquela que representava as Escrituras Sagradas. Aos poucos, as variedades linguísticas orais, começam a ser transcritas, mas, ainda que vinculadas a um funcionamento social da língua⁵³, essas transcrições também não estavam legitimadas como Escrita, pois não correspondiam aos textos sagrados.

No século XIII, a descoberta de textos aristotélicos⁵⁴, até então desconhecidos, irão provocar uma crise na sociedade medieval e suscitar uma discussão relacionada ao problema do acesso e da detenção do saber pelo sujeito:

Torna-se possível, então, a ideia de uma outra “verdade” que não aquela produzida pela Escritura Sagrada. Em última instância, torna-se possível a legitimação da Escrita que não é a sagrada. Essa escrita (e a sua oralização) produzirá, da mesma forma, **um efeito de sentido único e verdadeiro**, porém, desta vez tendo como pressuposto não a fé, mas a razão (GALLO, 1992, p.50). (Grifo nosso)

⁵³ Gallo (1992) dá o exemplo dos contratos jurídicos, que antes eram firmados apenas oralmente e, nesse momento, passaram a ter um registro escrito. A autora faz uma importante observação, de que nem todas as variedades linguísticas orais passaram a ser transcritas, mas apenas as que representavam a língua falada na corte. E o reconhecimento social desses textos é o que explicaria o prestígio social que se atribuiu (atribui) à escrita: “Por esse motivo é explicável o longo processo que se inicia na Idade Média de associar uma determinada variedade linguística o poder da escrita: um poder capaz de instituir um único sentido, verdadeiro e cabal” (GALLO, 1992, p.49).

⁵⁴ A autora (GALLO, 1992) se refere, especificamente, aos textos de Aristóteles que foram traduzidos e comentados pelo filósofo árabe, Averroes, sendo esses disseminados pela Universidade de Paris. A discussão referente a esses textos coloca em xeque a verdade pregada pela Igreja e desperta questionamentos em relação ao poder que essa instituição usufruía em nome de Deus.

Por essas considerações, a autora (GALLO, 1992) oferece um bom exemplo de como, em uma formação social, se dará o funcionamento do mecanismo ideológico: mediante o processo sócio-histórico ideológico pelo qual são reorganizadas as práticas da sociedade ocidental (antes teocêntricas e, agora, antropocêntricas), legitima-se um discurso sobre a escrita sempre vinculado ao poder político e econômico de uma determinada classe social ou instituição. Poder que possibilitaria à imposição de um sentido como sendo único e transparente.

Por outro lado, Gallo (1992) também possibilita uma reflexão sobre como foi sendo configurado o trabalho com o texto escrito na escola. Pensamos que as práticas de escrita que se fundamentam em uma noção de texto fechado, cujos sentidos já estão dados, representam um *ressoar* desse discurso da escrita que ao longo dos séculos foi sendo instituído no ocidente.

O fato de ainda hoje serem propostas atividades de escrita que solicitam ao aluno “desenvolver argumentos que justifiquem a afirmação”⁵⁵, em que a produção textual parte da imposição de sentidos para o sujeito-aprendiz, só comprova que esse discurso sobre a escrita segue sendo reproduzido e contribuindo para o manutenção de práticas na língua estrangeira pelas quais é possível observar a ascensão de um dizer, de um sentido (o da escola), sobre um outro dizer, um outro sentido (o do sujeito-aprendiz).

A autora (GALLO, 1992) ainda tecerá outras importantes considerações para que possamos seguir em nossa reflexão, ao falar sobre o processo de legitimação da língua portuguesa no Brasil e de **disciplina**ção da língua brasileira⁵⁶. Ela ressalta que esse processo de adaptação da língua brasileira não se configurava como uma tentativa de compreensão do discurso (e dos sentidos) dos povos indígenas, mas visava à criação de um mecanismo (de controle) que servisse para atender aos interesses dos colonizadores (a igreja católica e a coroa portuguesa).

Nesse sentido, a disciplina

ção⁵⁷ da língua brasileira correspondia a um movimento de imposição dos sentidos da língua do colonizador sobre a língua do

⁵⁵ O Enunciado é um exemplo construído a partir de uma atividade de escrita que é proposta na coleção **Sintesis** (MARTIN, 2011, p.155, at.1).

⁵⁶ O processo de disciplina

ção da língua brasileira consistiu em um estudo e adaptação do Tupi, realizado pelos jesuítas, para facilitar a comunicação durante a catequese dos índios brasileiros. Por esse estudo, os religiosos promoviam uma transcrição dessa língua, desde um modelo de escrita europeu, e a utilizavam, oralmente, dentro do processo de evangelização.

⁵⁷ O termo disciplina

ção é proposto por Solange Gallo (2002) e decidimos também adotá-lo nessa reflexão.

colonizado. Gradativamente, a língua brasileira vai perdendo terreno para a língua portuguesa, o que resulta no seu apagamento (no apagamento dos seus sentidos) e na instituição do português como a língua nacional:

A legitimação está intimamente ligada ao poder político e econômico, e este a uma determinada classe (a dominante), no nosso caso, os colonizadores. Isso explica o fato de que será a Língua Portuguesa (escrita ou oral) que instituirá o sentido único e desambiguizado e nessa língua passará a ser registrada a história do Brasil em todas as suas dimensões (GALLO, 1992, p.52).

A autora também versará sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil, colocando que a mesma tardou a se tornar um objeto de estudo acessível aos estudantes, passando a ser ensinada só depois que o seu processo de legitimação já estava bem adiantado no país. Somente no ano de 1759, através de decreto oficial do Marques de Pombal, é que será instituído o ensino da língua portuguesa no Brasil como “Norma linguística” (GALLO, 1992, p.53).

Através da retomada desse processo histórico-ideológico, Gallo (1992) esclarece como foi sendo configurado, em terras brasileiras, um discurso sobre o ensino de língua, pautado na disciplinação (da língua brasileira) e na normatização (da língua portuguesa), fundamentado no controle do dizer e dos sentidos que nele são produzidos.

Pensamos que esse discurso sobre o ensino de língua no Brasil reforça o funcionamento do discurso sobre a escrita, pelo qual se propõe o trabalho com o texto a partir da imposição de um sentido (o da escola, o do professor) sobre outro sentido (o do sujeito-aprendiz), e justifica também as práticas de escrita com base apenas em aspectos normativos. Além de ter reflexo sobre as práticas escolares, acreditamos que esse discurso é responsável por produzir uma memória no sujeito-aprendiz que o impede de se marcar como autor no seu texto, isto é, de mobilizar sentidos no processo de textualização.

A resistência que muitas vezes o sujeito-aluno demonstra às atividades de escrita em E/LE, por acreditar que um vocabulário limitado ou o desconhecimento de regras gramaticais são motivos suficientes para não ousar escrever na outra língua, ou o seu desejo de que professor lhe diga como ele *deve* escrever e quais os sentidos que ele deve explorar no seu texto, são exemplos concretos para nossas afirmações.

Embora possamos observar os efeitos do discurso sobre o ensino de língua no Brasil (pautado na disciplinação, na normatização da língua a ser ensinada), tanto nas

práticas de LE que são oferecidas pela escola⁵⁸, quanto no próprio discurso do sujeito-aprendiz, acreditamos ser possível uma ruptura com esse discurso, pela promoção de um trabalho com a outra língua pelo qual ela possa ser vista como “o espaço do jogo” (PÊCHEUX, 1998).

Por sua vez, o jogo *não se daria nas regras*, pois seria uma reprodução das práticas vinculadas ao discurso da disciplinação, da normatização da língua, mas *sobre as regras*, cujo enfoque do estudo seria a produção de sentidos.

Por esse viés, a escrita não seria vista como uma prática escolar pela qual se ditam as regras do bem escrever, em que se produzem as amarras que inibem o movimento do sujeito na outra língua, mas como um espaço que o conduz à *liberdade* nesse outro lugar⁵⁹, permitindo-lhe *escrever com a alma*, como bem diria o escritor espanhol Miguel de Cervantes.

Esboçadas estas primeiras considerações sobre a noção de texto e o seu desdobramento entre a escrita e a escritura, passaremos à noção de **autoria**.

2.2 Autoria: o movimento do sujeito-autor no espaço entre o discursivo e o social

Do mesmo modo que, ao esboçarmos a noção de texto, pelo viés da teoria pecheuxtiana, realizamos alguns deslocamentos em relação ao modo como comumente a noção é tratada nos estudos linguísticos, para abordarmos o conceito de **autoria** faz-se necessário uma mudança de terreno, no que diz respeito à compreensão do movimento discursivo do sujeito no processo de escrita.

Para a AD, pensar o papel de escritor é considerar, sobretudo, sua condição de sujeito na linguagem, ao passo que exerce a função social da escrita.

Dessa forma, neste trabalho, ao falar de autoria, estaremos nos referindo ao sujeito que, ao mover-se no espaço entre o discursivo e o social, estará desempenhando a **função de autor**, ou, como bem nos esclarece Mittmann (2011, p.92), cumprindo “uma função enunciativa do sujeito em relação ao discurso e à interlocução, perante as exigências do social”. Mas, para tratarmos dessa noção, é

⁵⁸ Acreditamos que os efeitos de sentido produzidos por esse discurso sobre o ensino de língua pelo viés da normatização, da disciplinação podem ser observados não somente nas práticas de língua estrangeira, mas de língua materna também. O fato é que, em nossa discussão, enfocamos apenas o ensino de LE.

⁵⁹ Não esqueçamos que, na perspectiva pecheuxtiana, a condição do sujeito é a de ser-em-falta, que nem tudo pode dizer ou significar pela língua. O que estamos chamando de *liberdade* na língua estrangeira equivale às possibilidades de inserção do sujeito na outra discursividade, inserção que lhe permite ser sujeito também nesse outro espaço de dizer.

necessário que façamos uma distinção entre o que, nos estudos da linguagem e da literatura, convencionou-se a chamar **autor**, conceito baseado na noção de sujeito empírico que remete à ação enunciativa de um **indivíduo** (o escritor no ato da escrita) no espaço do social (o espaço da interlocução), e o que, na perspectiva pecheuxtiana, estamos chamando de **autoria**, isto é, o processo discursivo pelo qual o sujeito do discurso retorna à morada dos sentidos para (re)tomá-los e (re)significá-los em suas palavras, através da função enunciativa de autor.

Roland Barthes (2004), em seu ensaio *A morte do Autor*, constrói uma interessante reflexão sobre a maneira como dentro dos estudos da Teoria Literária foi sendo construída a noção de autor, confundida à própria pessoa do escritor:

O autor é uma personagem moderna, produzida sem dúvida pela nossa sociedade, na medida em que, ao terminar a Idade Média, com o empirismo inglês, o racionalismo francês e a fé pessoal da Reforma, ela descobriu o prestígio pessoal do indivíduo, ou como se diz mais nobremente, da *pessoa humana*. É, pois, lógico que, em matéria de literatura, tenha sido o positivismo, resumo e desfecho da ideologia capitalista, a conceder a maior importância à *pessoa* do autor. O autor reina ainda nos manuais de história literária, nas biografias de escritores, nas entrevistas das revistas, e na própria consciência dos literatos, preocupados em juntar, graças ao seu diário íntimo, a sua pessoa e a sua obra; a imagem da literatura que podemos encontrar na cultura corrente é tiranicamente centrada no autor, na sua pessoa, na sua história, nos seus gostos, nas suas paixões [...] (BARTHES, 2004, p.01).

Essa curta retrospectiva histórica traçada pelo filósofo no referido ensaio, além de nos possibilitar certa compreensão do processo histórico relacionado à cultura ocidental, que resulta na noção de *sujeito cartesiano*, dono de si, senhor de suas vontades e de suas ações, nos esclarece também sobre como a concepção de sujeito pragmático atravessará os estudos literários, corroborando para uma configuração da noção de autor, centrada no indivíduo (o escritor) que em um contexto enunciativo (sócio-historicamente determinado) escreve.

Sendo assim, serão recobertos na reflexão sobre o autor proposta pelos estudos literários, aspectos que consideramos essenciais para entendermos a subjetividade presente no processo de produção escrita, os quais estão relacionados ao sujeito-escritor e sua origem na dispersão discursiva da linguagem⁶⁰.

Entretanto, é o próprio Barthes (2004) quem questionará o modo como a noção de autor vai sendo construída na Literatura. Ao definir a escrita como “um compósito,

⁶⁰ A discussão sobre a subjetividade é o que poderia responder, por exemplo, pela contradição constitutiva do dizer e o modo como esta se reflete na materialidade do texto, provocando as fissuras por onde escaparão os sentidos.

um oblíquo para onde foge o nosso sujeito, o preto-e-branco aonde vem perder-se toda a identidade, a começar precisamente pela do corpo que escreve”⁶¹, o autor prenuncia o modo como vai pensar, pelo processo de escrita, a inscrição do sujeito-autor na ordem da discursividade, colocando em cheque todo o individualismo e pragmatismo que poderia envolver a definição de autor.

Propondo a escrita como “o oblíquo em que se perde toda a identidade, a começar pela presença do corpo que escreve”, o filósofo (BARTHES, 2004) parece confirmar que o processo de escrita aponta fundamentalmente para a imersão do sujeito-autor na dispersão discursiva, lugar em que não se pode falar de um discurso ou de um sujeito, mas apenas de dispersão.

Barthes (2004) também defenderá a impossibilidade de se conceber a noção de autor baseada apenas na “individualidade do escritor” e a produção escrita, como materialidade com origem nessa individualidade. Nesse sentido, tomará o texto como “um espaço de dimensões múltiplas”, em que se encontram “escritas variadas, nenhuma das quais é original” (BARTHES, 2004, p.04).

Desse modo, o filósofo irá propor “a morte do autor”, sugerindo o deslocamento da noção para a de “scriptor”, termo que designa não mais a pessoa do escritor, mas o trabalho que ele exerce sobre a língua, enquanto sujeito inscrito no campo da discursividade⁶².

Considerando a reflexão do filósofo da literatura, pensamos ser possível estabelecer uma relação entre as suas palavras e o modo como, pela AD, iremos significar a noção de escrita e esboçar o conceito de texto e de autoria.

Tais noções, no campo da teoria pecheuxtiana, remetem a uma concepção de sujeito advindo da dispersão discursiva, mas que, devido aos esquecimentos que lhe são constitutivos, apaga no seu dizer esse lugar de constituição (a dispersão discursiva).

A consequência desse movimento é um sujeito que se configura como efeito de unidade, sob a ilusão de ser a origem do seu dizer e dos sentidos que dele emergem. Acreditamos que esse efeito produzido sobre o sujeito, durante a sua constituição

⁶¹ *A morte do autor* (BARTHES, 2004).

⁶² “O scriptor moderno, tendo enterrado o Autor, já não pode, portanto, acreditar, segundo a visão patética dos seus predecessores, que a sua mão é demasiado lenta para o seu pensamento ou a sua paixão [...] para ele, ao contrário, a sua mão, desligada de toda a voz, levada por um puro gesto de inscrição (e não de expressão), traça um campo sem origem - ou que, pelo menos, não tem outra origem para lá da própria linguagem, isto é, exatamente aquilo que repõe incessantemente em causa toda a origem” (BARTHES, 2004, p.04).

discursiva (de ser a origem do dizer e a fonte dos sentidos), é o que justificaria a concepção de autor (propagada pelos estudos literários) confundida à pessoa do escritor, da qual nos fala Barthes (2004).

Por outro lado, a noção de sujeito defendida pelos estudos pecheuxianos também nos ajuda a romper com essa noção de autor confundida ao escritor, pois corrobora para a formulação de questões sobre a subjetividade presente no processo de escrita e, conseqüentemente, sobre o movimento de autoria.

Orlandi (2012), em *Do sujeito na história e no Simbólico*⁶³, versará sobre essa questão. Segundo a autora, pensar o processo de subjetividade pelo viés da AD possibilita a compreensão de “como a língua acontece no homem”, no que se refere à *inserção* do homem na língua e não da *apropriação* da língua pelo mesmo.

Essa relação (entre o homem e a língua) implica em uma discussão a respeito do mecanismo ideológico pelo qual todo indivíduo (na condição de sujeito) é inserido na cadeia de significantes que constituem o campo da linguagem e sobre as conseqüências dessa inserção nas práticas de língua.

Pela sua inscrição na História é que o sujeito será atravessado pela ideologia, sendo a posição que ele ocupa no discurso e o modo como se inscreve na língua determinados pelo espaço de uma FD. Ao mesmo tempo, atua sobre ele o inconsciente, retirando-lhe as possibilidades de ter controle sobre esse processo. O assujeitamento ao mecanismo ideológico e ao inconsciente explicará a condição de ser-em-falta (LEANDRO FERREIRA, 2005) do sujeito e resultará na **falha** que se mostra nas práticas que ele realiza através da língua.

Embora a noção de falha funcione como uma *marca* dos limites do sujeito na língua é possível tomá-la, dentro da teoria pecheuxiana, por um outro viés. Referimo-nos à compreensão da noção como um *indício* da maneira particular de cada sujeito constituir-se discursivamente.

Pêcheux (2009), em um dos seus anexos de “Semântica e Discurso”⁶⁴, nos ajuda a discutir a questão. Nesse texto, o filósofo propõe uma retificação da sua aventura teórica (a partir da retomada da noção de assujeitamento), tecendo importantes considerações para a nossa reflexão.

⁶³ Ver Orlandi (2012) em: **Discurso e Texto**.

⁶⁴ Em *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação* (PÊCHEUX, 2009).

Dentre as suas colocações, destacamos a seguinte:

Aprender até o seu limite máximo a interpelação ideológica como *ritual* supõe reconhecer que **não há ritual sem falhas**; enfraquecimento e brechas, “uma palavra por outra” é a definição da metáfora, mas é também o ponto que o ritual se estilhaça no lapso [...] (PÊCHEUX, 2009, p.277). (Grifo nosso)

Ao colocar o assujeitamento como um ritual que não se realiza sem falhas, Pêcheux (2009) nos induz a pensar a noção de falha, não apenas como uma marca da inscrição do sujeito na língua, mas, principalmente, sobre o que ela pode nos dizer a respeito desse sujeito e sobre as particularidades da realização desse processo. Ora, se há falha no ritual (no assujeitamento) é porque ele não se concretiza da mesma forma para todos os sujeitos, daí refletirmos sobre as minúcias desse mecanismo para o *um* (o sujeito).

Nesse sentido, a noção de falha discutida pela teoria pecheuxtiana possibilita-nos tramar algumas considerações sobre o processo de subjetivação do sujeito-aprendiz na língua espanhola e como isso se reflete nas práticas de escrita que ele realiza nessa língua estrangeira.

Acreditamos que a falha do sujeito-aprendiz na LE, pode ser vista por três direções diferentes: a primeira, como um movimento de *resistência* do sujeito-aluno ao assujeitamento nesse novo espaço de dizer e que tem origem na sua *não identificação* com a língua estrangeira.

Por sua vez, a não identificação do sujeito-aprendiz com a língua espanhola poderia ser explicada pelo que falávamos anteriormente com base em De Nardi (2009, p.183), de que a aprendizagem da língua estrangeira remete a algo “que é estranho”, que “perturba” e “incomoda” o sujeito-aluno, ou como afirma Coracini (2003, p.149), a não identificação como o “medo do novo, do deslocamento, das mudanças” que a nova aprendizagem representa. E uma das maneiras dessa resistência do sujeito-aprendiz vir à tona é pela presença bem marcada da língua materna na sua escrita em espanhol⁶⁵.

A segunda possibilidade de compreensão da falha do sujeito-aluno, nas práticas de escrita em E/LE, seria tomá-la como parte do processo de inscrição nessa língua

⁶⁵ Para exemplificar essa questão, citamos o exemplo de um ex-aluno que se recusava a escrever em espanhol, justificando que não “gostava” de aprender o idioma. Em suas produções, parágrafos inteiros eram escritos em português. Não se tratava de uma dificuldade de elaboração do texto, de desenvolvimento do tema sugerido à prática da escrita (já que ele demonstrava interesse pela prática em outras disciplinas e contava com o meu apoio e o dos colegas para produzir na LE), mas uma forma de dizer *não* ao que para ele soava como *o novo, o estranho*: a inserção no espaço discursivo da outra língua.

estrangeira, isto é, a falha que é provocada pela sua condição “de ser-em-falta” (LEANDRO FERREIRA, 2005) e lhe impossibilita tudo poder dizer ou significar nessa outra língua.

Por esse viés, as marcas da língua materna sobre a escrita em espanhol, as dificuldades de emprego de elementos gramaticais e lexicais, ou até mesmo, a impossibilidade de produzir texto na outra língua, todos esses exemplos funcionariam como um reflexo dessa marcação do sujeito-aluno na LE, enquanto sujeito que se constitui na falta e que não tem controle sobre as práticas que realiza através da língua (seja ela materna, ou estrangeira).

O terceiro movimento que acreditamos ser possível pontuar, em relação à falha do sujeito-aprendiz na escrita em espanhol, corresponderia à sua tentativa de *marcar-se como um* na outra língua. Em outras palavras, pensamos que a falha do sujeito-aprendiz na língua espanhola pode representar o desejo desse sujeito de mostrar-se em seu texto, pelo efeito de autoria.

Maia (2006), em *O lapso da escrita como refúgio do sujeito*, tece considerações que nos ajudam a ampliar essa questão. Ao falar sobre a subjetivação presente no processo de escrita, a autora coloca que os lapsos do sujeito nessa prática, tais como “repetição, esquecimento de palavras, distorção de nomes, supostos erros tipográficos, ortográficos” podem significar “motivações do inconsciente como meio de expressão de um desejo proibido”⁶⁶.

Nesse sentido, propõe considerar a ruptura com o que na língua está estabilizado, como “uma mensagem original e particular do sujeito” (MAIA, 2006, p.35). Por esse viés, a falha do sujeito-aluno nas práticas de escrita em espanhol seria considerada como uma tentativa desse sujeito de evidenciar o desejo de completude que o atravessa, isto é, o desejo de ser um, o desejo que é revelado no texto através da ruptura com o que na língua está estabilizado.

Desse modo, a interferência da língua materna sobre a escrita na língua espanhola, os possíveis “erros” no emprego de normas linguísticas, a insistência no uso de uma determinada palavra, a criação de novas palavras⁶⁷ funcionariam como

⁶⁶ Essa afirmação de Maia (2006) se dá por meio de uma retomada de conceitos advindos da Psicanálise.

⁶⁷ Para exemplificar, citamos as produções escritas de um aluno que, após um longo período de estudo da língua espanhola, insistia em começar seus textos sempre pelo uso de um mesmo marcador discursivo (Entonces...), ou o caso de um aluno que criava novas palavras, através da associação de elementos da língua portuguesa e da língua espanhola, como o verbo “ojar” (olhar), em vez de “mirar”, pela associação do verbo olhar, em português,

indícios do posicionamento discursivo do sujeito-aprendiz no processo de textualização, indícios do efeito de autoria.

Pensamos que todos esses exemplos de falha, pelos quais o sujeito pode vir a mostrar-se dentro processo de subjetivação na outra língua, mereciam ser tratados com um pouco mais de atenção pela escola, principalmente, ao serem pontuados para o sujeito-aluno.

Ora, se o professor consegue compreender a falha do sujeito-aluno na língua estrangeira como uma marca da sua inscrição nesse outro lugar, ele tem uma oportunidade de repensar esse processo, ou seja, de não tomar a falha como erro, como algo que precisa ser combatido, mas como fundamental para a visibilidade desse sujeito dentro do processo de ensino-aprendizagem. O que nas práticas de escrita, por exemplo, funcionaria como uma possibilidade de se enxergar o movimento de autoria que o sujeito-aluno realiza.

Além disso, a partir desse deslocamento (da falha como marca da inscrição do sujeito na língua e não como erro), temos a oportunidade de levar o sujeito-aluno a refletir sobre as especificidades dessa língua outra que, enquanto materialidade, apresenta suas exigências e solicita aos sujeitos, também, que se assujeitem à sua ordem, aos sentidos que se desencadeiam em seu funcionamento. Então, jogando com o que o aluno produz, o professor pode encontrar na falha um espaço para levá-lo a compreender o que é o próprio da língua estrangeira e que é preciso respeitar.

Voltando-nos ao ensino do E/LE através da escrita, práticas que se resumem ao treino de formas e normas dessa língua estrangeira, ou na produção textual conforme o modelo, sem nenhuma reflexão sobre os sentidos que se produzem sobre essa materialidade linguística, incitam a criação de um modelo de sujeito-autor que não *joga* sobre a língua, isto é, de um sujeito que não se mostra sobre a mesma, enquanto sujeito que mobiliza sentidos e produz dizer, mas que é apenas reproduzidor de discursos previamente estabelecidos.

Dupla frustração: a do professor e a do aluno. Do professor, por acreditar que *escrever bem* em espanhol se resume ao ensino daquilo que nessa língua está estabilizado, através de práticas que possibilitem ao sujeito-aluno controlar o seu movimento na outra língua. Do sujeito-aluno, por ser levado a crer que para se tornar

com o substantivo “ojos” (olhos), em espanhol. Os exemplos foram citados com base na nossa experiência docente.

efetivamente um sujeito-autor na LE, seja preciso demonstrar o seu domínio sobre a mesma, através da produção de textos livres da falha ou dos deslizamentos de sentido.

Por outro lado, acreditamos que o encontro do sujeito-aluno com a língua estrangeira pode ser favorável às práticas de escrita que são oferecidas pela escola, pelo “encantamento” (DE NARDI, 2009), pela ilusão de completude e de “liberdade” (CORACINI, 2003) que esse encontro pode provocar.

Ora, se a inserção na outra língua pode ser uma experiência prazerosa para o sujeito-aprendiz, permitindo-lhe ver-se como “um”, como um sujeito *livre* para realizar as suas práticas através da LE, pensamos que esse sentimento de liberdade o ajuda a romper com essa memória proveniente do discurso sobre a escrita e sobre o ensino de língua (GALLO, 1992), cujo trabalho com o texto será visto pelo viés da normatização, da reprodução (de um dizer, de um sentido) e que causa a resistência do sujeito-aprendiz à escrita.

E ousamos acreditar que essa experiência prazerosa com a língua estrangeira, pode ter reflexos, também, sobre a relação do sujeito-aprendiz com a língua materna, levando-o a resultados mais positivos nas práticas que nela realiza. Entretanto, é preciso oferecer condições para que esse sujeito seja autor no seu texto, deixar que ele construa os seus próprios sentidos, dar permissão para que ele *falhe* na língua.

Na discussão sobre autoria, Orlandi (2008) ainda realiza outras importantes considerações para que possamos entender a noção pela perspectiva pecheuxtiana. Ao retomar o **autor** discutido nos estudos foucaultianos⁶⁸, sugere uma ampliação da noção, tomando-a como um “princípio necessário a qualquer discurso, colocando-o na origem da textualidade” (ORLANDI, 2008, p.61).

Por esse viés, a autoria passa a ser vista como uma reprodução do efeito-sujeito sobre o texto. A autora (ORLANDI, 2008) também propõe compreendermos essa reprodução do efeito-sujeito sobre o texto (através do princípio de autoria) como uma

⁶⁸ “Segundo Foucault (1971), o princípio de autoria não vale, para tudo, nem de forma constante. Há discursos que circulam sem derivar seu sentido e eficácia de um autor ao qual se pode atribuí-los: conversas, decretos e contratos que necessitam de quem os assinem, mas não de autores, receita técnica que se transmite no anonimato etc. No sentido em que estamos tomando a noção de autoria, e que é uma extensão a de Foucault [...] atribuímos um alcance maior [...] e aí retomamos Foucault: o princípio do autor limita o acaso do discurso *pelo jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu*” (ORLANDI, 2008, p.61).
“Trata-se de considerar o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foyer de sua coerência” (ORLANDI, 2008, p.61).

das funções enunciativas do sujeito falante⁶⁹ que, além dela, cumprirá no colóquio as funções de **locutor** e de **enunciador**.

Por locutor, dirá que se trata da dimensão discursiva do sujeito falante, o que se marca no discurso como um “eu”; já o enunciador seria a perspectiva que esse “eu” constrói para si, desde um lugar social; e o autor seria a função social que esse “eu” assumirá enquanto produtor de linguagem⁷⁰.

Das três funções enunciativas do sujeito falante apontadas pela autora, a função-autor seria a “mais determinada pela exterioridade e a mais afetada pelas exigências de coerência, não-contradição, responsabilidade, etc.” (ORLANDI, 2008, p.77). Por essa razão, a função-autor é a função enunciativa que mais desvanece o efeito-sujeito sobre o sujeito falante e a mais submetida ao controle das instituições sociais.

Orlandi (2008) ainda tece algumas considerações a respeito da função-autor, pontuando os requisitos necessários para que o sujeito seja considerado autor no seu texto:

[...] respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso, quanto às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento de regras textuais, originalidade, relevância, e entre outras coisas, “unidade”, “não-contradição”, “progressão” e “duração do seu discurso” (ORLANDI, 2008, p.79). (Grifo da autora)

Essas exigências impostas ao sujeito no exercício da função de autor têm como objetivo torná-lo (o sujeito) *identificável* no seu texto, isto é, permitir que ele (através da linguagem) se represente enquanto individualidade, dentro da ordem social em que está inserido.

Sendo assim, parece-nos possível afirmar que a função-autor exige do sujeito-aprendiz um movimento por um espaço de dizer que se constitui no *jogo* entre duas ordens- a do *social* e a do *discursivo*. Do social, porque é pela sua inserção em um contexto sócio-histórico ideológico específico e da relação com outros sujeitos, através de uma instituição (nesse caso, o espaço escolar), que o aprendiz sofrerá os atravessamentos que regem toda a organização do seu texto, desde questões

⁶⁹ Conforme Orlandi (2008), a noção de sujeito falante corresponde ao indivíduo, ao sujeito empírico que, ao se marcar no dizer, o fará através de um mecanismo enunciativo, ocupando uma posição enunciativa pré-determinada pelo espaço discursivo no qual se inscreve.

⁷⁰ As funções enunciativas de locutor e enunciador são retomadas pela autora através da leitura que realiza de Ducrot (1985). Ver Orlandi (2008).

relacionadas à face linguística e estrutural do mesmo (o respeito às regras gramaticais e textuais) até a escolha (ou não) por uma determinada posição enunciativa.

Do discursivo, porque é a sua maneira particular de constituir-se discursivamente, sob o efeito de ser *unidade*, que garantirá ao sujeito-aluno a reprodução desse mesmo efeito de unidade sobre o dizer e, conseqüentemente, a sua inscrição no texto, enquanto individualidade.

A discussão sobre o cruzamento dos elementos do social e do discursivo na formação de um espaço de dizer (o texto) pelo qual o sujeito-aprendiz se marcará como *autor*, nos recorda as palavras de Barthes⁷¹, em ensaio teórico sobre a escrita.

Nessa reflexão, o filósofo francês tece algumas considerações sobre as noções de escrita e de **estilo**, o que apresenta como marca da individualidade do escritor sobre o texto. Barthes (2004) também discorre sobre o processo de escrita, enquanto prática marcada por atravessamentos da História e da Tradição:

[...] o estilo tem sempre algo de bruto: ele é uma forma sem destino, é o produto de um surto, não de uma intenção, é como uma dimensão vertical e solitária do pensamento [...] ele é a coisa do escritor, seu esplendor e sua prisão, é a sua solidão. É a parte privada do ritual, ergue-se a partir das profundezas míticas do escritor, e se expande para fora de sua responsabilidade (BARTHES, 2004, p.10).

Não é dado ao escritor o direito de escolher a sua escrita numa espécie de arsenal atemporal das formas literárias. É sob a pressão da História e da Tradição que se estabelecem as escritas possíveis de dado escritor [...] (BARTHES, 2004, p.15).

As colocações de Barthes (2004), ainda que relacionadas a uma discussão teórica voltada à literatura, são bastante significativas para nossa reflexão sobre o ensino da escrita em E/LE.

Da maneira como propõe a noção de estilo, como uma linguagem que se “ergue das profundezas míticas do escritor”, o autor nos anima a pensar sobre como essa “parte privada” do ritual da escrita se desenvolve, isto é, como funciona o mecanismo discursivo que possibilita ao escritor se marcar, efetivamente, como um *eu* pelo/no texto.

Ao tomar o estilo como uma “forma sem destino”, como a “dimensão vertical e solitária do pensamento”, o teórico (BARTHES, 2004) parece insinuar que o lugar de origem do sujeito é a discursividade e que o estilo funciona como um *efeito de sentido*

⁷¹ Ver Barthes (2004) em: **O grau zero da escrita**.

que irrompe no corpo do texto, como consequência do processo discursivo que permite ao sujeito inscrever-se no texto, pelo viés da autoria.

Ora, se voltarmos ao princípio de autoria discutido pela AD (e retomarmos o processo de constituição discursiva do sujeito) é possível perceber que essa noção se aproxima da referência que Barthes (2004) faz ao estilo, como marca no texto que desvela a origem do escritor em “profundezas míticas” (BARTHES, 2004).

Nesse mesmo texto, o filósofo ainda discorrerá sobre os atravessamentos dos elementos da ordem do social sobre o dizer do escritor, funcionando como mecanismos de controle da sua escrita:

A escrita é um ato de solidariedade histórica [...] é a relação entre a criação e a sociedade, é a linguagem transformada em sua destinação social, é a forma captada em sua intenção humana e ligada assim as grandes crises da História (BARTHES, 2004, p.13).

Mais adiante, o autor acrescentará que a presença da exterioridade no dizer do escritor se reflete principalmente na maneira como pelo texto ele tomará a palavra, cerceando a sua liberdade de movimentar-se pelo texto:

A escrita é esse compromisso entre uma liberdade e uma lembrança, é essa liberdade recordante que não é liberdade senão no gesto da escolha, mas não mais na duração. Posso sem dúvida escolher hoje para mim esta ou aquela escrita, e nesse gesto afirmar minha liberdade, pretender buscar um frescor ou uma tradição; já não a posso desenvolver numa duração sem me tornar pouco a pouco **prisioneiro das palavras de outrem e até de minhas palavras** [...] (BARTHES, 2004, p. 13) (Grifo nosso).

As colocações de Barthes (2004) a respeito do estilo do escritor vão ao encontro da reflexão proposta por Orlandi (2008): ao colocar a autoria como um mecanismo discursivo que permite ao sujeito reproduzir sobre o texto, o mesmo efeito que lhe constitui como unidade, garantindo a unidade do texto, a autora nos permite tomar a noção de estilo traçada por Barthes (2004), como a própria realização desse efeito discursivo sobre o texto.

As discussões travadas pelos autores também se aproximam quando falam das imposições do social sobre o dizer. Ao afirmar que o autor é a função enunciativa do sujeito falante “em que mais se exerce a injunção a um modo de dizer padronizado e institucionalizado”, Orlandi (2008, p.78) parece reforçar a afirmação de Barthes (2004) de que não é dado ao escritor o direito de escolher a sua escrita e que ela se estabelece sob a pressão da História e da Tradição. Com base nessas discussões teóricas, pensamos ser possível reforçar o que dizíamos anteriormente sobre o

movimento de autoria nas práticas de escrita escolares, de que o cumprimento da função-autor requer do sujeito-aprendiz um movimento que o permita *jogar* com os elementos das duas ordens envolvidas no processo de escrita, a do social e a do discursivo.

Não se trata apenas de adequar o texto ao que a escola determina como respeito às regras gramaticais e textuais, clareza, coerência do dizer, em relação ao lugar social pelo qual se toma a palavra. Como pontuamos anteriormente, o cumprimento dessas regras não é suficiente à ascensão do sujeito-aluno como *autor* no seu texto, pois esses elementos dizem respeito a uma das partes do jogo (se referem à face escrita do texto).

O trabalho com o texto que envolve apenas a sua face escrita não possibilita o efeito-texto, isto é, não o configura enquanto *unidade*, que possui começo, meio e fim, mas, sobretudo, sentidos. Por essa razão, é preciso considerar, também, as peças que *determinam o movimento no jogo*, ou seja, o processo de produção de sentidos que possibilita ao sujeito-aluno representar-se enquanto *um* na língua e enquanto *autor* no espaço do texto.

E se deixarmos de propor atividades de escrita que solicitam ao sujeito-aluno que “desenvolva argumentos que justifiquem a afirmação”⁷² e passarmos a sugerir que ele *construa* argumentos que *justifiquem o seu posicionamento* mediante discussão de um determinado tema, já estaremos dando um grande passo em direção à mobilização desse sujeito dentro do processo de textualização, mobilização que o induz a produzir sentidos e se marcar como autor no seu texto.

A retomada das discussões teóricas propostas por Barthes (2004) e Orlandi (2008) nos leva a refletir sobre o modo como vem sendo postulado o ensino do espanhol que é oferecido na escola pública e as implicações desse direcionamento teórico-metodológico sobre as práticas de escrita que nesse espaço são sugeridas.

Sendo assim, apresentaremos a leitura que realizamos da proposta de ensino de LE dos documentos oficiais brasileiros (PCNEM, 2000; OCEM, 2006) e do “Guia de Livros Didáticos, língua estrangeira moderna” (PNLD, 2012).

O nosso propósito é verificar como, nesses textos, são postuladas as noções de **língua** e **sujeito** e como é sugerido o trabalho com a **escrita**. A leitura desses

⁷² O enunciado é o mesmo exemplo citado anteriormente, a partir de uma atividade de escrita que é proposta na coleção *Síntesis* (MARTIN, 2011, p.155, at.1).

documentos é fundamental à continuidade desta reflexão, uma vez que direcionará nossa análise dos LDS de E/LE utilizados nas escolas públicas pernambucanas.

2.3 A trama das noções de língua e sujeito no texto dos documentos oficiais brasileiros e suas implicações para o ensino do E/LE através da escrita

A discussão sobre o ensino de línguas estrangeiras em nossas escolas públicas tem início no final dos anos 90, com a promulgação da terceira LDB, de 1996. É através das normativas estabelecidas por esse documento que o ensino de LE voltará a fazer parte do currículo escolar brasileiro, como disciplina de caráter obrigatório, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

Essa reflexão ganhará força com a publicação dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, que apresentam orientações e normativas específicas para o ensino de LE, tanto nas séries dos anos do Fundamental (PCN, 1998), quanto nas séries do Ensino Médio (PCNEM, 2000). Seis anos mais tarde, serão publicadas as **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (OCEM, 2006)⁷³, documento que amplia e atualiza o texto anterior, no intuito de atender as mudanças ocorridas no cenário político e econômico brasileiro⁷⁴.

Por esse documento, configurar-se-á uma discussão teórico-metodológica inteiramente voltada ao ensino da língua espanhola, dada à sua oficialização em nossas escolas, por ocasião da Lei 11.161/2005⁷⁵.

Com a obrigatoriedade do ensino do espanhol e a ampliação de políticas voltadas à melhoria da Educação Básica brasileira, em 2012, será lançado o “Guia do Livro didático: Língua Estrangeira Moderna”, publicação direcionada ao ensino de

⁷³ Antes da publicação das OCEM (2006), foram publicados os **PCN+ Ensino Médio** (2002), que consistem em uma complementação da discussão proposta pelos PCNEM (2000). Apesar de complementar o documento anterior, os PCN+ não apresentam um posicionamento teórico diferente do assumido nos PCNEM (2000), em relação às noções que interessam a esta reflexão (as noções de língua, sujeito e escrita), mas traçam considerações teórico-metodológicas “obedecendo ao que está dito nos PCNEM” (PCN+, 2002, p.94). Por essa razão, optamos pela leitura do texto dos PCNEM (2000).

⁷⁴ Referimo-nos às mudanças no cenário político e econômico do Brasil, como o advento do MERCOSUL e outras negociações provenientes da política de globalização mundial, que contribuíram para o crescimento econômico do nosso país, em relação às décadas anteriores, com reflexos nas políticas públicas educacionais. Como exemplo, podemos citar a obrigatoriedade do ensino do espanhol no Brasil, através da Lei 11.161/2005.

⁷⁵ Ressaltamos que a oferta obrigatória da língua espanhola é apenas nas séries do Ensino Médio.

LE, edição do **Programa Nacional do Livro Didático** (PNLD, 2012)⁷⁶ específica às séries do Ensino Médio.

Para que possamos refletir sobre o modo como vem sendo pensado o ensino do E/LE nossas escolas públicas e sobre como está sendo proposto o trabalho com a escrita nessa língua estrangeira, é preciso que façamos um retorno a essa discussão que, ao longo dos anos, foi se instaurando em nosso país.

Para tanto, deter-nos-emos a uma leitura atenta desses textos oficiais, a fim de observar como os mesmos postulam as noções de **língua** e **sujeito** e como, pelo desenvolvimento teórico dessas noções, é proposto o trabalho com a **escrita**⁷⁷.

Ressaltamos que as nossas considerações sobre esses textos se respaldam nas formulações teóricas da AD, pelas quais compreendemos língua e sujeito como sendo noções indissociáveis⁷⁸, ambos constituídos por atravessamentos da ordem do sócio-histórico ideológico, responsáveis pelas fissuras que provocam a contradição e os deslizamentos de sentido presentes em todo dizer.

Por esse viés, pensar o processo de escrita na LE requer pensar o movimento do sujeito-aprendiz por um espaço que se constitui pela relação de elementos da ordem do social e do discursivo, o que interferirá diretamente na maneira como, por essa língua, ele vivenciará suas práticas.

A retomada do discurso desses documentos sobre o ensino de LE (através das noções de língua e sujeito) é valiosa para essa reflexão, pois, além de favorecer à nossa compreensão sobre um possível direcionamento teórico-metodológico que é dado ao ensino do espanhol ofertado nas escolas públicas pernambucanas, contribui também para o nosso entendimento dos efeitos de sentido que esse discurso reproduz sobre os materiais didáticos de E/LE que nessas instituições são utilizados, tema que

⁷⁶ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como objetivo contribuir para a melhoria do ensino básico brasileiro através da seleção, aquisição e distribuição de coleções de livros didáticos e outros materiais de apoio (dicionários e gramáticas), aos alunos das escolas públicas brasileiras. O programa é executado em ciclos trienais alternados. As coleções didáticas selecionadas pelo programa são publicadas através do site do MEC, através de “Guias de Livros Didáticos” (PNLD) referentes às diferentes áreas de conhecimento que compõem a Educação Básica brasileira.

⁷⁷ As noções serão discutidas a partir da leitura da seção específica ao ensino de línguas estrangeiras (PCNEM, 2000) e dos cadernos voltados ao ensino do E/LE (OCEM, 2006; PNLD, 2012).

⁷⁸ Para a AD, a noção de sujeito do discurso refere-se a um *efeito de linguagem*, o que nos impossibilita pensá-lo desassociado da noção de língua.

abordaremos mais adiante⁷⁹. Realizados esses primeiros esclarecimentos, passemos à leitura dos textos.

2.3.1 A proposta dos documentos oficiais para o ensino do E/LE nas práticas de escrita: a relação entre língua e sujeito pelo viés da autonomia

A proposta teórico-metodológica dos documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006) e a publicação “Guia de Livros Didáticos, língua estrangeira moderna” (PNLD, 2012) simbolizam um importante movimento no sistema educacional brasileiro, uma vez que esses textos possibilitam uma reflexão docente totalmente voltada ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE, o que vemos como uma significativa contribuição para a valorização desse ensino, no âmbito de nossas instituições públicas.

Dispor desses documentos direcionados ao ensino de LE na Educação Básica é um importante subsídio para o professor de língua espanhola da escola pública, uma vez que, geralmente, são poucos os recursos com os quais esse profissional pode contar para a sua formação e atuação docente.

Entretanto, pela leitura que realizamos dos PCNEM (2000), das OCEM (2006) e do “Guia de Livros Didáticos, língua estrangeira moderna” (PNLD, 2012), observamos que, em alguns momentos, os textos apresentam contradições em relação ao que se *pretende* alcançar com o ensino da LE na Educação Básica e o que efetivamente se *propõe* para esse ensino. Referimo-nos, especificamente, aos efeitos de sentido que nesses textos se produzem pela maneira como postulam as noções de **língua e sujeito** e pelo modo como sugerem o trabalho com a **escrita**.

No seu caderno *Linguagens e Códigos e suas Tecnologias*⁸⁰, os “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (PCNEM, 2000) apresentam uma seção específica, intitulada, *Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna*, para tratar sobre o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio. A seção consiste em uma breve contextualização da situação das Línguas Estrangeiras Modernas nesse ciclo de

⁷⁹ Uma ressalva: não podemos esquecer que a proposta de ensino de LE dos documentos oficiais brasileiros representa um possível posicionamento teórico-metodológico a ser adotado na escola pública, mas não se aplica à realidade de todas as escolas brasileiras. Desse modo, as considerações que apresentaremos aqui, sobre a proposta de ensino de LE desses documentos e, mais adiante, sobre os livros didáticos de espanhol, não equivalem ao que efetivamente acontece em toda sala de aula pernambucana, mas representam o nosso olhar sobre esses textos e materiais didáticos, respectivamente, desde a perspectiva pecheuxtiana.

⁸⁰ Ver http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 17/03/2013.

aprendizagem, seguida de uma curta discussão a respeito da “interação e inter-relação dessas disciplinas (de LE) com a área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias” e da relação do aprendizado de uma língua estrangeira com a formação geral do aluno e com “o mundo do trabalho, no qual o aluno estará -ou não- inserido” (PCNEM, 2000, p.25).

A proposta de ensino de línguas estrangeiras dos PCNEM (2000) parte da abordagem comunicativa da linguagem⁸¹. Com base no método comunicativo, o documento (PCNEM, 2000) propõe uma ruptura com o ensino de LE pautado apenas no estudo dos aspectos normativos da outra língua⁸²:

[...] deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais, que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. (PCNEM, 2000, p.26)

Sendo assim, o ensino de LE a ser oferecido na escola pública, passará a ser visto como um “meio” para que o aluno possa se “comunicar” em situações cotidianas e “ampliar seus conhecimentos de mundo” (PCNEM, 2000), em relação a outros grupos sociais e outras formas de viver em sociedade:

Esse tipo de ensino [...] cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como objetivo geral levar o aluno a **comunicar-se de maneira adequada** em diferentes situações da vida cotidiana (PCNEM, 2000, p.26). (Grifo nosso)

As Línguas Estrangeiras Modernas assumem uma função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: [...] elas funcionam como **meios para se ter acesso ao conhecimento** e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida (PCNEM, 2000, p.26). (Grifo nosso)

Com relação aos fragmentos expostos, gostaríamos de pontuar o efeito de sentido que se produz sobre o texto do documento, pelo modo como nele se conceberá o ensino de LE, pautado na compreensão da língua como um “meio” de “comunicação” e de “acesso ao conhecimento” (PCNEM, 2000, p.26). Pensamos que,

⁸¹ A abordagem comunicativa “propõe a compreensão da língua como um instrumento de comunicação ou de interação social, visando o seu ensino ao desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz. Compreende-se, assim, que dominar uma língua estrangeira é falar, ler e escrever orações nessa língua estrangeira, mas também conhecer como ditas orações são utilizadas para se conseguir um determinado efeito comunicativo” (DE NARDI, 2007, p.96).

⁸² Os PCNEM (2000) não fazem uma menção direta ao método de ensino ao qual se opõem. Pelo fragmento de texto exposto acima, pensamos que o documento se refere ao **Método Tradicional**. No Método Tradicional “a língua é concebida como um conjunto de regras e exceções observáveis em frases ou textos e suscetíveis de serem encontradas na língua de partida” (MASCIA *apud* DE NARDI, 2007, p.84). Desse modo se justifica a ênfase no estudo dos aspectos normativos da LE, em detrimento dos aspectos referentes ao contexto sócio-histórico ideológico de produção discursiva.

ao tomar a língua estrangeira como um “meio de comunicação”, o documento converte essa língua em uma *ferramenta* a ser utilizada pelo aprendiz no processo de ensino-aprendizagem. E sendo a LE concebida como *uma ferramenta de uso* (e não como um espaço pelo qual o sujeito-aprendiz se constitui discursivamente), o que ganha ênfase no seu estudo é aquilo que possibilita fazer dela um instrumento, efetivamente. Ou seja, o estudo do que na outra língua é passível de sistematização e controle (as normas e formas da LE).

Nesse sentido, os elementos que possibilitam ao aprendiz compreender o funcionamento discursivo da LE (relacionados aos sujeitos e ao contexto sócio-histórico ideológico de produção discursiva) perdem-se dentro do processo de ensino-aprendizagem, pois o que interessa é saber *usar* a língua em diferentes situações comunicativas e não necessariamente uma reflexão sobre o que nela (a língua) representa a deriva de sentido, baseado na mudança de contextos discursivos.

De Nardi (2007), em discussão sobre o ensino de língua espanhola em livros didáticos, versará sobre essa questão. Segundo a autora, tomar a língua estrangeira pelo viés da instrumentalização, “restringe seu caráter heterogêneo, acirra a separação entre língua e sujeitos e acaba por criar uma visão estática dos processos de produção do discurso” (DE NARDI, 2007, p.107), tendo em vista que o enfoque do ensino são situações pontuais de uso dessa língua. Desse modo, as práticas oferecidas na LE tendem a se concretizar através de exercícios estruturais que funcionarão como um modelo que, pela repetição, o aluno aprenderá a utilizar.

Tais considerações chamam a nossa atenção para dois aspectos que a concepção de língua como instrumento pode provocar: “a visão estática dos processos discursivos” e o ensino da LE pela “repetição” (DE NARDI, 2007).

Compreendemos que tanto a visão estática dos processos discursivos, quanto às práticas pelo viés da repetição, acabam por produzir sobre a língua estrangeira um efeito de *homogeneidade*, de *estabilidade*, contribuindo para que esse aprendizado se configure pela produção de um sentido único, comum para todos os sujeitos, e não pela produção de sentidos (por esses sujeitos), mediante a percepção do funcionamento da língua na relação com a vida em sociedade.

E voltando às nossas considerações sobre as práticas de escrita escolares, pensamos que o ensino de língua estrangeira pautado em uma noção de língua

transparente, sem uma reflexão sobre a possibilidade de mudança de sentidos que paira sobre a mesma, compromete o processo de textualização.

Ora, se o professor não leva o sujeito-aprendiz a perceber que os sentidos presentes na LE resultam da inscrição da História e dos sujeitos nessa língua, ele dificulta a compreensão desse aluno de que a realização de práticas na outra língua (a escrita, por exemplo) requer a sua inscrição (enquanto sujeito) nesse outro lugar e, desde esse outro lugar, a produção de sentidos.

Dito de outro modo, não oferecer condições para que o sujeito-aprendiz perceba o seu lugar na língua estrangeira (como produtor de sentidos), implica em uma ausência de posicionamento desse sujeito nas práticas de LE. O que, no texto escrito, se reflete pela não produção do efeito de autoria.

Na proposta de ensino de LE dos PCNEM (2000), nos chama a atenção também, o modo como o processo de ensino-aprendizagem da outra língua é concebido, pautado nas noções de correto ou incorreto para sinalizar o movimento do sujeito-aprendiz na LE. Essa questão pode ser observada nos momentos em que o documento afirma que o seu objetivo geral é levar o aluno a “comunicar-se de maneira adequada” (PCNEM, 2000, p.26), ou em passagens em que diz que o ensino da LE deve:

[...] além de **capacitar o aluno** a compreender e **produzir enunciados corretos no novo idioma** propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de **competência linguística capaz de permitir-lhe** acesso a informações de vários tipos, ou seja, que contribua a sua formação geral enquanto cidadão (PCNEM, 2000, p.26). (Grifo nosso)

Ao afirmar que pelo ensino de uma língua estrangeira se pode dar condições para que o aluno se “comunique de maneira adequada” ou capacitá-lo “a compreender e produzir enunciados corretos” (PCNEM, 2000, p.26), o documento corrobora para que o ensino de língua estrangeira se configure por um jogo de oposição entre o que *é certo* e o que *não é certo*, entre o que *pode* e o que *não pode* na outra língua, favorecendo o seu estudo por um viés normativo, cerceando o espaço da falha dentro do processo de ensino-aprendizagem da LE.

Nesse sentido, o documento além de contradizer o seu posicionamento inicial, de tentar uma ruptura com as práticas que objetivam apenas “o conhecimento de regras” (PCNEM, 2000, p.26), também não contribui para que o professor compreenda

a falha do sujeito-aprendiz nas práticas de LE como parte do processo de constituição desse sujeito na outra língua.

E o não entendimento da falha como um elemento constitutivo da inscrição do sujeito-aprendiz na LE pode comprometer o modo como serão propostas as práticas de escrita nessa língua e o movimento de autoria do sujeito-aluno: a falha não será vista como uma tentativa desse sujeito de marcar-se como autor no seu texto, de posicionar-se discursivamente, mas como um deslize, como um não cumprimento do que foi previamente estabelecido como uso adequado da outra língua. Ser autor implica na obediência às regras que são impostas pela escola.

Outro ponto que destacamos na leitura dos PCNEM (2000) é a noção de **competência linguística**. Esse conceito atravessará toda a discussão do documento sobre a relação do sujeito-aprendiz com a LE e também estará presente na proposta de ensino do E/LE das OCEM (2006)⁸³.

Embora mencione o fato de ser uma continuidade dos PCNEM (2000), é preciso considerar que no texto das OCEM (2006) há uma ampliação e aprofundamento da proposta anterior, especialmente no que se refere à noção de língua e às 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 estrangeiras⁸⁴. Intitulado *Conhecimentos de Espanhol*, o quarto capítulo está todo dedicado ao ensino da língua espanhola, que por ocasião da lei 11.161/2005⁸⁵ tornou-se obrigatório nas séries do Ensino Médio brasileiro e de caráter facultativo no Ensino Fundamental.

Pelo texto do documento se defende que o ensino do espanhol esteja baseado na diversidade de povos e culturas representados por esse idioma, pois se acredita que o ensino dessa língua pautado na discussão desses elementos pode “levar o estudante a

⁸³ Sobre o modo como é tratada a noção de competência linguística nos documentos oficiais, trataremos mais adiante.

⁸⁴ No texto das OCEM (2006), o terceiro capítulo, *Conhecimentos de línguas estrangeiras*, é dedicado às línguas estrangeiras de maneira geral. Entretanto, observamos que prevalece uma referência à língua inglesa (todos os levantamentos e exemplos que o documento apresenta nesse capítulo, foram realizados com base no contexto de ensino-aprendizagem dessa língua). Apesar disso, frisa-se que a reflexão proposta se aplica ao ensino de qualquer LE, requerendo os ajustes e adaptações relacionadas às especificidades de cada língua. O documento justifica a utilização de exemplos na língua inglesa para ilustração do capítulo, pela presença dessa língua nos currículos de quase todas as escolas brasileiras. Pensamos que o posicionamento adotado pelas OCEM (2006) não se justifica apenas pelo motivo apresentado, mas também pelo fato de que, hoje, no mundo de valores globalizantes em que vivemos, países que são representados por esse idioma (Estados Unidos e Inglaterra, especificamente) são hegemônicos e por essa razão, sua língua e sua cultura vêm prevalecendo sob outras.

⁸⁵ Ver lei 11.161/2005.

compreender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens” (OCEM, 2006, p.137), contribuindo para a aceitação e respeito das diferenças que constituem cada sujeito, enquanto individualidade.

O modo como as OCEM (2006) constroem a noção de língua nos parece bastante significativo para o ensino de idiomas, pois acreditamos que é a partir da valorização dos elementos da ordem do sociocultural e das experiências vivenciadas pelos sujeitos que os alunos poderão, efetivamente, dar sentido àquilo que estão aprendendo e construir um lugar que lhes permita posicionar-se discursivamente através da outra língua.

As considerações do documento também nos recorda Pêcheux, em discussão sobre a noção de língua, na qual afirma que “a relação que associa as significações de um texto às condições sócio-históricas desse texto não é absolutamente secundária, mas constitutiva das próprias significações” (PÊCHEUX, 2011, p.68).

Nesse sentido, o filósofo justifica a impossibilidade de olharmos para a língua isolada dos elementos da exterioridade e dos sujeitos, uma vez que esses elementos são próprios de sua constituição e dos sentidos que emergem de sua materialidade linguística.

Fundamentadas em uma concepção de língua que se constitui na diferença, as OCEM (2006) também propõem que o processo de ensino-aprendizagem do E/LE seja visto de forma não linear, marcado “por avanços e retrocessos devido a fatores nem sempre previsíveis, sem aplicação idêntica em indivíduos diferentes, podendo atingir estágios diferentes, indivíduos diferentes” (OCEM, 2006, p.141).

Sendo assim, a noção de erro será relativizada pelo documento, passando a ser vista como “efeito” da própria prática e de certos procedimentos didáticos, que por essa razão precisam ser constantemente reavaliados⁸⁶.

A partir da redefinição da noção de erro e, conseqüentemente, da avaliação dos mesmos, as OCEM (2006) também propõem um deslocamento em relação ao papel da gramática no ensino do E/LE⁸⁷:

⁸⁶ “Como efeito do confronto do aprendiz com a nova língua e dela com aquela em que ele se constituiu simbolicamente; como efeito de formas de aprender consolidadas pela tradição escolar. Todas elas devem ser consideradas na hora de se analisar, corrigir e avaliar um determinado dado da produção em língua estrangeira” (OCEM, 2006, p.143).

⁸⁷ “O problema com a gramática não está propriamente nela, mas na concepção de gramática (e de língua) que orienta muitas vezes nossos cursos. Raramente está voltada para a compreensão, para a interpretação dos muitos efeitos de sentido e para as questões que regem o funcionamento de uma língua a partir das pistas que nos dá a

A gramática normativa, prescritiva e proscritiva – pautada na norma culta, modalidade escrita, não é a única que deve ter lugar na aula de língua estrangeira, nem deve ser o eixo do curso. O conhecimento gramatical necessário em língua estrangeira deve levar o estudante a ser **capaz** de produzir enunciados – simples ou complexos – que tenham uma função discursiva determinada. Essa **capacidade**, obviamente, vai muito além da simples conjugação verbal, da exatidão no emprego das pessoas verbais ou das regras de concordância, por exemplo. Assim, o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas (OCEM, 2006, p.144). (Grifo nosso).

O documento também apresenta algumas colocações sobre o modo como acredita que deveria ser proposta a reflexão metalinguística nas aulas de E/LE. Dirá que:

O ensinar a língua não se confunde com um abandonar totalmente a reflexão sobre o modo como se apresenta essa língua em cada caso nem a metalinguagem que se emprega para explicar alguns desses fatos. O que efetivamente importa é mais o *como* e o *para que* fazê-lo, é o não tornar a análise e a metalinguagem um fim em si mesmas, mas uma forma de avançar na compreensão, uma maneira de mostrar que as formas não são fruto de decisões arbitrárias, mas formas de dizer que se constroem na história e pela história, e que produzem sentido (OCEM, 2006, p.145).

Consideramos importante, no texto das OCEM (2006), o modo como é sugerida a abordagem da gramática nas aulas de espanhol. Ao afirmar que “o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas” (OCEM, 2006, p.144), o documento não condena o seu ensino, mas sugere ao docente uma reavaliação de sua prática, incentivando-o a buscar meios de favorecer o aprendiz na compreensão dos sentidos que se constroem na língua estrangeira e que interferem na organização dos elementos que compõem o seu sistema linguístico.

Dessa forma, as OCEM (2006) convidam o professor à reformulação de conceitos e práticas a serem utilizadas no ensino da outra língua, propondo que o ensino do E/LE se baseie em uma reflexão sobre essa língua, que funcione como “uma maneira de mostrar que as formas não são fruto de decisões arbitrárias, mas formas de

sua materialidade; está, sim, mais preocupada com a materialidade em e por si mesma, tantas vezes mal trabalhada nas clássicas *síntesis gramaticales* que se reproduzem infinitamente” (OCEM, 2006, p.144).

“[...] Cabe lembrar, ainda, que o que precisa ser privilegiado no ensino de uma língua estrangeira é a amostragem e a reflexão sobre a divisão que nela mesma se organiza *ao redor do que é possível e do que é impossível dizer* (uma questão que vai muito além do certo e do errado do ponto de vista da norma gramatical vigente e reconhecida), sendo que a gramática representa apenas uma das formas dessa divisão, configurada também por outros eixos, entre eles o da coesão, da coerência, da relação com o outro, da adequação a contextos e situações. É nesse sentido que toda produção estrangeira deve ser focalizada, porque depende disso a possibilidade de ser compreendida e de não incorrer em problemas graves de inadequação que podem gerar desconfortos” (OCEM, 2006, p.145).

dizer que se constroem na história e pela história, e que produzem sentido” (OCEM, 2006, p.145).

Por essas afirmações, acreditamos que há uma aproximação entre a concepção de língua que fundamenta a proposta de ensino do E/LE das OCEM (2006) e o modo como, pela AD, iremos significar a noção de língua, marcada pelos atravessamentos da exterioridade em seu processo de constituição.

Embora haja certa proximidade entre o que diz esse documento e a teoria pecheuxtiana, em relação à noção de língua, no momento em que as OCEM (2006) propõem a noção de **sujeito**, essa aproximação se desfaz. Como dito anteriormente, tanto as OCEM (2006), quanto os PCNEM (2000) irão pensar a relação entre o sujeito-aprendiz e a língua estrangeira pautada na noção de competência linguística.

Segundo De Nardi (2007), a noção de competência passa a ser discutida com ênfase no campo do ensino de línguas estrangeiras com a chegada da abordagem comunicativa. Esse método de ensino, vinculado aos estudos da psicologia cognitivista e da gramática gerativo-transformacional, tem por finalidade “levar o aprendiz a desenvolver a capacidade de encontrar as formas apropriadas aos contextos comunicativos em que viesse a se inserir como falante da língua alvo” (DE NARDI, 2007, p.96).

A autora (DE NARDI, 2007) também apontará os atravessamentos das noções de competência linguística e desempenho, desenvolvidas por Chomsky⁸⁸, sobre o método comunicativo. Por esses conceitos, o teórico afirmará que todo falante possui um conhecimento interno de língua (*competência linguística*) que é capaz de aprimorar, desde que receba estímulos, e, pelo *desempenho*, é que ele desenvolverá esse conhecimento.

As noções propostas por Chomsky para um estudo formal da língua (os estudos da gramática gerativo-transformacional) serão deslocadas dentro dos estudos comunicativos para se pensar a relação do sujeito com a língua estrangeira. Tal deslocamento possibilita a construção da noção de **competência comunicativa**⁸⁹.

⁸⁸ Sobre a noção de competência e desempenho e a gramática gerativo-transformacional ver: **Linguística cartesiana** (CHOMSKY, 1972); **Diálogos, com Mitsuo Ronat** (CHOMSKY, 1977); **Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso** (LEANDRO FERREIRA, 2000).

⁸⁹ “[...] esse conceito refere-se ao todo necessário para que um falante ouvinte possa fazer uso da língua, e, portanto, envolve tanto as regras gramaticais quanto as de uso, sem as quais as primeiras acabariam por tornarem-se infrutíferas. Isso faz com que ele volte seu olhar para um conjunto de regras sociais, culturais e psicológicas, entre as quais estaria o domínio de variantes de uma mesma língua e dos recursos que possibilitam

Com base nesse conceito, os teóricos do método comunicativo propõem um ensino de língua estrangeira baseado em práticas que possibilitem ao aluno desenvolver a sua capacidade de uso correto de elementos gramaticais e a compreensão de como utilizá-los adequadamente, em contextos específicos (DE NARDI, 2007).

Outro forte atravessamento na abordagem comunicativa é a concepção de aprendizagem defendida pela psicologia cognitiva. Por esse viés teórico, pensar o processo de aprendizagem requer pensar o poder cognitivo do sujeito, o que lhe permite ter um total controle sobre o seu aprendizado (nesse caso, um total controle sobre a língua estrangeira)⁹⁰.

Dessa forma, entendemos que, no estudo de línguas estrangeiras, a noção de competência representa uma concepção de aprendizagem pela qual todo sujeito possui uma total autonomia em relação à língua. E essa autonomia do sujeito é o que lhe torna apto para alcançar qualquer patamar na língua outra, desde que a escola lhe ofereça as ferramentas necessárias para o desenvolvimento dessa capacidade.

A noção de sujeito competente atravessará todo o texto dos PCNEM (2000) sobre o ensino de LE. Nas OCEM (2006), percebemos uma abertura maior para uma discussão sobre o ensino de E/LE desde uma perspectiva sócio-discursiva, sobretudo quando se propõe a compreensão da língua pelo viés da heterogeneidade. Entretanto, é também com base na competência linguística que o documento pensará o lugar do sujeito-aluno no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola.

Esse posicionamento das OCEM (2006) pode ser observado em passagens como a que diz que “o conhecimento gramatical necessário em língua estrangeira deve levar o estudante, pelo ensino da gramática, a ser **capaz** de produzir enunciados – simples ou complexos [...]”, ao afirmar que os conteúdos curriculares tradicionais “servem” para que o estudante “seja **capaz** de apropriar-se também das peculiaridades linguísticas e socioculturais do outro” (OCEM, 2006, p.151) e, também, quando propõe o trabalho com a **escrita**.

Sobre essa prática não há uma ampla exposição no documento, mas, de uma maneira geral, ela será vista como uma das habilidades a ser desenvolvida para que o estudante “possa expressar suas ideias e sua identidade no idioma do outro” (OCEM,

a passagem de uma variante à outra, cujo conhecimento é imprescindível para que efetivamente se possa colocar a língua em uso” (DE NARDI, 2007, p.97).

⁹⁰ Ver: De Nardi (2007).

2006, p.152). Em todos os fragmentos citados, o sujeito é posto como aquele que é capaz de ter o controle do seu aprendizado e, conseqüentemente, exercer *domínio* sobre a outra língua.

Com base nos aspectos ressaltados, pensamos ser possível pontuar alguns efeitos de sentido que são produzidos pelos documentos (PCNEM, 2000; OCEM, 2006), ao tomar a relação do sujeito-aprendiz com a LE pela noção de competência linguística.

Por ser o sujeito-aluno *capaz* no processo de ensino-aprendizagem, ele realiza as suas práticas na LE independentemente do funcionamento dessa língua; o sujeito se *apropria* desse objeto (a língua) para desenvolver a sua competência linguística.

Uma vez que a língua é *objeto* do qual o sujeito-aluno se apropria e faz *uso* (e não um corpo que se constitui na relação com o processo sócio-histórico ideológico e com os sujeitos que por ela produzem sentidos), torna-se possível tomá-la por aquilo que nela pode ser instrumentalizado, ou seja, propor o seu estudo com base apenas nas normas e formas do seu sistema.

Na proposta de ensino de LE dos PCNEM (2000), a compreensão da língua estrangeira como um instrumento a serviço da aprendizagem não representa nenhuma novidade, pois o próprio documento afirma concebê-la como “um meio de acesso ao conhecimento” (PCNEM, 2006, p.26).

Entretanto, nas OCEM (2006), percebemos que o efeito de sentido provocado pela noção de sujeito competente (de ser a língua compreendida como um objeto de uso) sinaliza uma contradição no seu texto, em relação ao seu propósito inicial de “levar o estudante a compreender a heterogeneidade que marca todas as línguas” (OCEM, 2006, p.137). Ora, como levar o estudante a perceber as marcas da heterogeneidade na outra língua, se a língua não é espaço de *inscrição* da História e dos sujeitos, mas um objeto de *apropriação*, instrumento a ser utilizado por esse sujeito no desenvolvimento da sua competência linguística?

Outro efeito de sentido produzido pelos documentos (PCNEM, 2000; OCEM, 2006) ao conceberem o processo de ensino-aprendizagem da LE pelo viés da competência linguística, é o entendimento de que o sujeito-aluno mantém o controle do seu aprendizado.

Tal posicionamento possibilita uma falsa crença de que o sujeito pode controlar o seu movimento na outra língua, e, dessa forma, impedir as falhas na LE. Como

resultado, temos a instauração de práticas que tendem à idealização do processo de ensino-aprendizagem, pelas quais se torna possível acreditar que a inserção do sujeito-aprendiz na língua estrangeira poderá ocorrer sem limites, sem tropeços e que todos os sujeitos poderão chegar aos mesmos resultados na outra língua, conforme o que lhe oferece a escola, o professor.

Nesse sentido, os documentos (PCNEM, 2000; OCEM, 2006) contribuem para que no estudo da LE sejam desconsideradas as particularidades que representam o “*um*” (sujeito) dentro desse processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a não atenção do professor às diferenças que marcam cada sujeito e a sua maneira particular de aprender, de constituir-se discursivamente no espaço da língua outra.

Então, novamente, percebemos uma contradição no texto das OCEM (2006), pois mesmo afirmando que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira se realiza de “forma não linear” e “sem aplicação idêntica para todos os sujeitos” (OCEM, 2006, p.141), o documento parte de uma noção de sujeito que pode controlar o seu aprendizado, que é capaz de evitar a falha na outra língua. Mas, se não há espaço para a falha, não há como atentar para as diferenças entre os sujeitos e para o que não é linear no aprendizado da LE.

A noção de sujeito-competente também possibilita ao professor tomar como *erro* aquilo que escapa do *resultado comum* que é esperado para todos os alunos. Dessa compreensão é que acreditamos surgirem práticas de escrita em que, pelo desejo de oferecer ao aluno o controle sobre a outra língua, se insiste no trabalho com o texto a partir da reprodução de um modelo, do policiamento dos “erros”, da imposição de um sentido (o da escola) sobre outro sentido (do sujeito-aluno). Práticas que funcionam como uma tentativa desesperada de conter a falha na língua estrangeira.

Entretanto, ao pensarmos a relação entre língua e sujeito pela perspectiva pecheuxtiana, entendemos como não sendo possível ao sujeito-aprendiz ter um total controle sobre a língua estrangeira, pois nem sujeito, nem língua são completos. E essa incompletude da língua e do sujeito é o que nos permite um (re) pensar da relação entre eles.

Referimo-nos ao modo como a teoria concebe a falha sobre o corpo da língua e a falha do sujeito na língua: a falha na língua é o que nos possibilita compreender o sentido como não sendo único e transparente; a falha do sujeito é o que marca a sua inscrição na língua e possibilita enxergá-lo nesse lugar. Por ser a falha considerada

como marca da inscrição do sujeito na língua é que, pela AD, relativizaremos a noção de “erro”, ou de “inadequação” do discurso do sujeito-aprendiz ao funcionamento e organização da língua estrangeira, e tomaremos a sua impossibilidade de tudo dizer ou significar na língua outra, não como um problema ou como um desvio do caminho correto, mas como condição para a sua instância nesse lugar. É ela (a falha) que, no processo de textualização, nos possibilitará refazer o caminho que esse sujeito percorreu para posicionar-se como autor no seu texto.

Nesse sentido, pensamos que a teoria pecheuxiana, pelo modo como significa a relação entre língua e sujeito, traz uma significativa contribuição para que possamos entender o processo de ensino-aprendizagem do E/LE, como um processo “não linear”, “marcado por avanços e retrocessos” e “sem aplicação idêntica para todos os sujeitos” (OCEM, 2006, p.141).

Ressaltamos que, com essas considerações, não estamos negando a importância de outros posicionamentos teóricos (que não seja a AD) e desses documentos (PCNEM, 2000; OCEM, 2006) para o ensino de línguas estrangeiras que é ofertado na Educação Básica brasileira. Se hoje dispomos de melhores resultados nesse ensino, muito devemos à discussão teórico-metodológica que é proposta nesses textos. Porém, não podemos deixar de chamar a atenção para o fato de que o modo como esses documentos constroem as noções de língua (PCNEM, 2000) e de sujeito (PCNEM, 2000; OCEM, 2006) nem sempre corrobora para a concretização dos resultados que esperam alcançar.

Com relação ao “Guia do Livro Didático: Língua Estrangeira Moderna” (PNLD, 2012), é preciso ressaltar que o mesmo não se trata de um documento oficial, mas de uma publicação do Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo é auxiliar o professor na escolha do material didático a ser utilizado na escola pública.

O texto consiste em sugestões de coleções didáticas (analisadas anteriormente por uma equipe de professores-avaliadores do MEC) e informações aos professores sobre o processo de seleção desses materiais⁹¹. Pelo papel que desempenha na escola (de ser uma publicação que orienta a escolha dos materiais didáticos), acreditamos que o guia se converte em um texto importante e merece uma leitura mais atenta, tendo em

⁹¹ Gostaríamos de ressaltar que o guia analisado corresponde à primeira publicação do PNLD (2012) direcionada às línguas estrangeiras. Por ser a primeira publicação, acreditamos que o texto segue em construção e muito do que pontuaremos aqui, talvez não se repita nas próximas edições. Isso vale também para os materiais didáticos que foram escolhidos pelo PNLD (2012) para compor o Guia Didático.

vista que pode contribuir para que o docente assuma um posicionamento mais crítico, no momento de escolher o material didático que o auxiliará em sua prática pedagógica.

Através da leitura realizada, observamos que o documento apresenta uma breve apresentação da concepção de língua que sustenta o processo de seleção dos materiais didáticos, seguida dos critérios que foram utilizados no processo seletivo:

Desse modo, o processo foi orientado pelo **entendimento de linguagem** como atividade social e política, que envolve concepções, valores e ideologias inerentes aos grupos sociais; atividade em permanente construção, por isso **heterogênea** e historicamente situada; prática discursiva, expressa por meio de manifestação verbal e não verbal e que se concretiza em diferentes línguas e culturas. **Essa concepção de linguagem orientou o detalhamento para a elaboração da ficha de avaliação das coleções de língua estrangeira.** Portanto, os critérios específicos podem ser retomados considerando, principalmente: a seleção dos textos verbais e não verbais, quanto aos temas e à diversidade de tipos e gêneros de texto, de forma a garantir variedade representativa da diversidade étnica, social e cultural brasileira e das comunidades falantes da língua estrangeira [...] (PNLD, 2012, p.10). (Grifo nosso)

Com relação à exposição dos fundamentos teóricos, pensamos que o texto (PNLD, 2012) merecia um aprofundamento, pois uma breve definição da concepção de língua adotada não nos parece suficiente para demonstrar o posicionamento teórico adotado pelo PNLD.

Vale ressaltar que o processo de seleção do livro didático não termina com a publicação do guia, mas segue na escola, com o professor. Nesse sentido, pensamos que o documento carece de uma ampliação da sua discussão teórica, a fim de oferecer mais subsídios para que o professor assumira uma postura mais criteriosa, frente à escolha do seu material didático.

Sobre o ensino da escrita, o “Guia de Livros Didáticos: língua estrangeira moderna” (PNLD, 2012, p.13) apresenta três critérios para avaliação das coleções didáticas de espanhol: o primeiro é que o material didático se preocupe em propor atividades de escrita em que se pressuponha o processo de interação entre os sujeitos, considerando os elementos que remetem às situações comunicativas (quem escreve e para quem escreve, com que objetivo e em que suporte escreve); o segundo critério requer que as atividades propostas pelo manual estejam relacionadas aos diferentes contextos de produção e gêneros textuais diversos; o terceiro e último critério solicita que as atividades presentes no livro didático promovam um trabalho constante de reelaboração textual.

Os dois primeiros critérios apresentados pelo documento nos parecem adequados a um trabalho com a escrita baseado na concepção de língua enquanto

atividade social. Se a língua é vista como fruto da interação entre sujeitos socialmente organizados, as práticas de escrita oferecidas pela escola devem levar o aluno ao entendimento de que a escrita não se dá no vazio, mas representa um modo de nos posicionarmos através da língua, nos mais diversos contextos de práticas sociais.

O terceiro critério estabelecido pelo documento solicita que, através do exercício da produção escrita, se execute um trabalho de reelaboração textual constante. Esse requisito também nos parece bastante relevante, pois escrever com desenvoltura requer prática, não se trata de um talento sobrenatural.

Acreditamos que um dos motivos da resistência dos alunos para escrever reside na falta de compreensão do *porquê* de sua produção escrita que, talvez fosse bem aceita, se tivesse sido planejada anteriormente. A ausência de uma atividade de planejamento é o que leva o estudante a ter dificuldade em organizar o seu texto, principalmente quando a produção envolve um gênero discursivo com o qual ele não é familiarizado.

O Guia (PNLD, 2012, p.14) também apresenta outros requisitos de avaliação dos livros didáticos, relacionados às suas atividades de uma maneira geral, dentre eles, destacamos: a solicitação de que as atividades de escrita estejam sempre associadas à leitura; que os exercícios propostos no livro oportunizem ao estudante **autonomia** na língua estrangeira; que as atividades favoreçam a criação de inter-relações da escola com o seu entorno, estimulando a participação social dos jovens, em sua comunidade, como agentes de transformação.

Entendemos que a desenvoltura na escrita requer necessariamente um trabalho com a leitura, pois são práticas complementares⁹² e se a proposta de ensino da língua estrangeira é fundamentada no caráter social da linguagem, ela demanda um trabalho com a língua que convide o aprendiz a intervir socialmente, como sugere o texto (PNLD, 2012).

Entretanto, gostaríamos de fazer uma ressalva quanto ao critério que sugere que os exercícios dos LDS oportunizem ao sujeito-aluno autonomia na língua

⁹² Partimos do princípio de que a leitura é um processo de produção de sentidos e de que a escrita demanda leitura, pois ao escrever, também produzimos sentidos. Dessa forma, consideramos as práticas de leitura e escrita como indissociáveis e essenciais ao aprendizado de uma língua estrangeira. Mesmo que a atividade proposta dê ênfase à escrita, a leitura intervém nesse processo, como um retorno do sujeito aos discursos outros, pelos quais constrói os sentidos presentes em seu dizer.

estrangeira⁹³. Ao tomar a relação entre o sujeito-aprendiz e a LE pelo viés da autonomia, o documento (PNLD, 2012) reproduz sobre o seu texto o mesmo efeito de sentido que pontuamos na proposta dos PCNEM (2000) e das OCEM (2006): o efeito-competência, pelo qual o sujeito funciona de modo independente da língua e detém o controle sobre as suas práticas na LE.

Nesse sentido, pensamos que o documento contradiz o seu posicionamento inicial, baseado em uma concepção de língua “heterogênea e historicamente situada” (PNLD, 2012, p.10). Ora, pensar a heterogeneidade da língua, requer pensar o modo como nela se inscrevem a História e os sujeitos e, conseqüentemente, o que resulta dessa inscrição. Mas, propor a relação do sujeito-aluno com a LE pelo viés da autonomia, induz a um movimento de separação entre eles (língua e sujeito), corrobora para o silenciamento dessa discussão.

Como resultado, temos a naturalização do processo de ensino-aprendizagem da LE e a ausência de uma reflexão sobre questões que são caras à escola e remetem à constituição do sujeito-aprendiz no espaço da outra língua (os seus limites e impossibilidades de tudo poder dizer ou significar na LE).

Desse modo, entendemos que o critério de seleção utilizado pelo PNLD (2012) para avaliar as atividades propostas pelos livros didáticos, pautada na autonomia do aluno em relação à língua, também contribui para uma não discussão, na escola, sobre a inserção do sujeito-aprendiz no espaço discursivo da outra língua, e sobre as conseqüências desse movimento nas práticas que ele realizará na LE. Mais uma vez, perde-se a oportunidade de se enxergar a falha do sujeito-aluno na LE como fruto da sua inserção na outra língua e, nas práticas de escrita, como resultado do seu movimento de autoria⁹⁴.

Novamente, ressaltamos que não pretendemos deixar de reconhecer as contribuições desses documentos (PCNEM, 2000; OCEM, 2006; PNLD, 2012) para a valorização e o aprimoramento do ensino de línguas estrangeiras em nossas escolas públicas. Pensamos que todos esses textos nos dão uma dimensão concreta dos

⁹³ Essa autonomia que é atribuída ao sujeito pelo texto do PNLD (2012) remete à noção de **competência linguística** que também atravessa a discussão sobre o ensino de LE dos PCNEM (2000) e das OCEM (2006).

⁹⁴ Embora o Guia (PNLD, 2012) não se configure como diretrizes para o ensino de LE, como os PCNEM (2000) e as OCEM (2006), a compreensão da relação do sujeito-aprendiz com a outra língua pelo viés da autonomia reforça os efeitos de sentido que se produzem nos documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006), pelo embasamento teórico na noção de competência. Por esse motivo, nossa preocupação com o seu texto e o modo como ele pode ser interpretado na escola.

esforços do nosso sistema educacional para pontuar a importância desse ensino, enquanto componente indispensável à formação educacional do aluno.

Entretanto, ainda precisamos crescer nessa discussão, tratando com um pouco mais de atenção as questões que dizem respeito à relação subjetiva entre o sujeito-aprendiz e a língua estrangeira. E nesse sentido, pensamos que a AD pode oferecer significativas contribuições.

2.3.2 O desejo do novo e a permanência no velho: efeitos de sentido da proposta dos documentos

Pela leitura realizada, percebemos que a discussão dos documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006) sobre o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio, nem sempre produz os efeitos de sentido que espera alcançar.

Na tentativa de romper com a proposta de ensino de língua estrangeira baseada apenas em aspectos normativos, prescritivos da outra língua, pelo qual se alcançava resultados medianos, os PCNEM (2000) procuram dar um novo sentido ao trabalho com a LE na escola, propondo o seu ensino desde a perspectiva comunicativa.

Dessa forma, a língua estrangeira, cujo estudo enfocava apenas aspectos gramaticais, passará a ser vista como um “meio”, um instrumento que o estudante utilizará para se comunicar em diferentes situações da vida cotidiana e para ter acesso ao conhecimento. O documento também enfatiza a necessidade de que pelo ensino de LE se *capacite* o aluno “a produzir enunciados corretos”, pois deseja levar o aprendiz a comunicar-se “adequadamente” na outra língua (PCNEM, 2000, p.26).

Mas, apesar de os PCNEM (2000) ressaltarem a importância de se lançar um novo olhar sobre as práticas de LE oferecidas em nossas escolas e, com a sua proposta, tentar ultrapassar os resultados pouco significativos que o ensino baseado em aspectos normativos atingia, pelo modo como sugere o estudo da LE, corrobora para produção de um outro efeito de sentido.

Ao tomar a língua estrangeira como um “meio” para que o estudante possa se comunicar ou ter acesso a outros conhecimentos, o documento (PCNEM, 2000) contribui para que a outra língua seja vista como um instrumento, uma ferramenta a ser utilizada pelo sujeito-aluno e não como uma materialidade pela qual ele produzirá sentidos.

Sendo assim, no processo de ensino-aprendizagem da LE, serão ressaltados os aspectos que possibilitam a instrumentalização da mesma, isto é, os elementos que nessa outra língua são passíveis de sistematização (as normas e formas da língua). As questões referentes à constituição da LE na sua relação com a História e com os sujeitos, fundamentais à compreensão dos sentidos que a atravessam, perdem-se dentro desse processo, tendo em vista que o objetivo é *capacitar* o sujeito-aprendiz para uma *boa utilização* da outra língua e não necessariamente dar condições para que ele produza sentidos no contato que terá com a mesma.

Dessa forma, mesmo desejando uma ruptura com o ensino de LE desde uma perspectiva normativa, ao conceber a língua como um “meio”, como um instrumento que o sujeito-aluno deve utilizar *corretamente* para uma boa comunicação, os PCNEM (2000) fomentam práticas na língua estrangeira que se configuram sob o prisma combatido, alicerçadas no policiamento de erros e na mera reprodução de modelos.

E os aspectos que dizem respeito à dimensão discursiva da outra língua terão um caráter secundário nessa proposta, o que acaba por dificultar a discussão docente sobre a relação da língua com o movimento da vida em sociedade e não contribuir para que, no processo de ensino-aprendizagem de LE, possamos ultrapassar “resultados puramente medianos” (PCNEM, 2000, p.26).

Pensando justamente nos atravessamentos da exterioridade sobre a língua, de modo a fazê-la produzir sentidos, é que as OCEM (2006) apresentam a sua discussão sobre o ensino do E/LE, com o objetivo de “levar o estudante a compreender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens” (OCEM, 2006, p.137).

A noção de língua heterogênea adotada pelas OCEM (2006) parece-nos bastante significativa, pois acreditamos que práticas baseadas nessa concepção ajudarão o aprendiz a dar sentido ao que lhe ensinam e assim construir um lugar para si nesse outro espaço de dizer (o da LE), lugar que lhe permita ser sujeito e posicionar-se através de práticas discursivas como a escrita.

Mas, apesar de o documento (OCEM, 2006) basear-se na concepção de língua heterogênea para propor o ensino do E/LE, ao tratar da noção de sujeito, produz um efeito de sentido que corrobora para a desconstrução do seu posicionamento inicial.

Tal como os PCNEM (2000), as OCEM (2006) apoiam-se no conceito de competência linguística para pensar o processo de aprendizagem da língua estrangeira,

noção que sugere a autonomia do sujeito-aluno em relação à outra língua e resulta na capacidade desse sujeito de “apropriar-se das peculiaridades linguísticas e socioculturais do outro” (OCEM, 2006, p.151).

Nesse sentido, o documento (OCEM, 2006) favorece a compreensão de que as noções de língua e sujeito funcionam de modo independente, o que no processo de ensino-aprendizagem do espanhol representa uma possibilidade de *dominação* dessa outra língua (pelo sujeito) e não de *inscrição* nesse outro lugar. Por ser capaz de *apropriar-se* da LE, o sujeito-aprendiz poderá mover-se livremente nesse novo campo discursivo e controlar o seu movimento na língua estrangeira, de modo a evitar a falha durante a aprendizagem.

Sendo assim, as OCEM (2006) preconizam uma relação entre o sujeito-aluno e a LE que não apresenta limites (para o sujeito), o que irá comprometer a reflexão docente sobre o caráter subjetivo desse encontro e como ele se reflete nas práticas de LE (através da falha). Por outro lado, a discussão sobre língua e exterioridade que, inicialmente, direciona a proposta do documento (OCEM, 2006) e deveria contribuir para que o professor entendesse como questões da ordem do social e do ideológico interferem no processo de constituição da LE e do sujeito-aprendiz (resultando na falha que se mostra tanto no corpo da língua, quanto no movimento que o sujeito-aprendiz através dela realiza), perde-se dentro do texto, pois se propaga um sujeito que independe desses atravessamentos para realizar suas práticas na LE.

É também pelo viés da autonomia que se fomenta a relação entre língua e sujeito no “Guia de Livros Didáticos, língua estrangeira moderna” (PNLD, 2012). Mesmo partindo de uma compreensão de língua heterogênea, ao sugerir (como critério de avaliação das atividades dos materiais didáticos) que as práticas oportunizem a “autonomia” (PNLD, 2012, p.14) do sujeito-aprendiz na LE, o Guia reproduz sobre o seu texto o mesmo efeito-competência que está presente nos documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006).

A ausência, nesses documentos (PCNEM, 2000; OCEM, 2006; PNLD, 2012), de uma discussão mais detalhada sobre a subjetivação do aprendiz no espaço discursivo da outra língua colabora para a idealização, a naturalização do processo de ensino-aprendizagem, pelo qual é possível se esperar os mesmos resultados para todos os aprendizes, sem uma maior atenção para o que significa, dentro desse processo, os limites de cada sujeito-aluno na língua estrangeira.

E nas práticas de escrita, os elementos que indicam o movimento de autoria do sujeito-aprendiz na LE (a falha na língua) acabarão por ser desconsiderados. A falha não será vista como uma fresta por onde ecoam os sentidos pelos quais o sujeito *joga* sobre a língua, ao passo que constrói o seu texto, mas como um *erro*, como um *desvio* do caminho que se pressupõe que todo sujeito-escritor deve seguir ao escrever na língua estrangeira.

Dessa forma, apesar da significativa contribuição desses documentos (PCNEM, 2000; OCEM, 2006; PNLD, 2012) para o ensino de LE que é ofertado em nossas escolas públicas, e do desejo que demonstram em romper com práticas pautadas apenas no estudo de aspectos formais e normativos da outra língua, pelo modo como propõem a noção de língua (PCNEM, 2000) e a relação entre a língua estrangeira e o sujeito-aprendiz (PCNEM, 2000; OCEM, 2006; PNLD, 2012), os textos abrem espaço para a produção de outros efeitos de sentido, contrários ao que esperam alcançar.

A questão é que, nesses textos (PCNEM, 2000; OCEM, 2006; PNLD, 2012), ainda se entrecruzam concepções e práticas resistentes no campo do ensino de LE que irão configurar, sobre o discurso desses documentos, uma contradição entre o que se almeja e o que, efetivamente, se propõe para esse ensino.

Por outro lado, entendemos que essa contradição não se fará presente apenas no discurso desses documentos sobre o ensino de línguas, mas também atravessará os nossos próprios discursos e práticas, como professores de língua estrangeira, sinalizando o quanto que ainda temos para avançar nessa discussão e os desafios que nos impõem os novos e possíveis olhares sobre a LE e seu ensino.

Resta-nos saber como os efeitos de sentido produzidos nos textos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006; PNLD, 2012) se (re) produzem nos LDS de espanhol utilizados nas escolas públicas pernambucanas. Passemos, então, à análise desses materiais didáticos.

3 ESCRIBIENDO EN LA ESCUELA: A PROPOSTA DOS LDS DE ESPANHOL PARA O TRABALHO COM A ESCRITA

Escribir es estremecer el sentido del mundo y plantear una pregunta indirecta que el escritor, por medio de una última incertidumbre, se abstiene de responder. La respuesta la dará cada uno de nosotros, aportándole su historia, su lenguaje, su libertad; pero como historia, lenguaje y libertad cambian sin cesar, la respuesta que da el mundo al escritor es infinita: nunca se acaba de responder aquello que ya fue escrito fuera de toda respuesta: primero afirmados, después enfrentados, más tarde reemplazados, los sentidos pasan, la pregunta persiste.
Roland Barthes, *Sobre Racine*.

Iniciamos este capítulo com um fragmento da obra de Roland Barthes sobre a poética de Racine, por considerarmos muito significativa a definição que ele apresenta para a noção de **escrita**⁹⁵. Para Barthes, o ato de escrever corresponde a um questionamento, uma indagação do sujeito (escritor) ao mundo, cuja resposta pode ser dada por qualquer um de nós, em qualquer época, em qualquer tempo, o que acaba por torná-la infinita.

O caráter de infinitude dessa resposta está vinculado ao curso incessante da vida, cenário por onde transitam os sujeitos que, “com sua história, sua linguagem e liberdade” (BARTHES, 1992, p.45), tratam de impregná-la de sentidos, sentidos que derivam e que deslizam, ao passo que se move a vida.

Por esse viés, a noção de escrita vai se configurar para além do corpo empírico do texto: é no espaço *entre* a história e os sujeitos que se produz linguagem, que nascem os **discursos**, que se produzem os **sentidos**.

E a escrita se converte em um fruto desse jogo discursivo, como se fosse uma grande colcha de retalhos que vai sendo costurada, na medida em que história e sujeitos se transformam e em que os sentidos se modificam.

Essa discussão proposta por Barthes (1992) reforça o modo como neste trabalho esboçamos a noção de escrita, a partir do estatuto teórico da Análise do Discurso Pecheuxtiana. Para a AD, tal como para o filósofo da literatura, escrever implica um processo cuja significação não se constrói de forma linear no texto, isto é, não é produto daquilo que se

⁹⁵ Barthes (1992) utiliza essa definição de escrita para justificar o quão atual é a sua discussão sobre a produção literária de Racine, poeta e dramaturgo do século XVII. Em nossa reflexão, deslocamo-la na tentativa de evidenciar o modo como estamos concebendo esta mesma noção. Compreendemos a escrita enquanto um *processo discursivo* que não se limita ao texto empírico, pois os sentidos que dele emergem não estão dados em sua superfície linguística, mas apontam diretamente para fora dela, isto é, para os elementos da exterioridade (o contexto sócio-histórico ideológico, os sujeitos e os discursos que nele estão inseridos). Por essa *abertura à exterioridade*, comum a todo e qualquer texto, é que nos parece ser possível pensar o movimento dos sentidos pelo corpo do texto, o que no dizer de Barthes, permite um posicionamento diante do texto a qualquer tempo.

apresenta em sua materialidade linguística, mas se inicia muito antes, durante a própria constituição discursiva do sujeito, o que resulta em seu modo particular de retomar e legitimar sentidos através do texto.

Nessa perspectiva, o movimento de autoria realizado pelo sujeito-autor (ao configurar e significar a sua produção escrita) será visto como o resultado do entrecruzamento simultâneo de elementos de duas ordens: a do discursivo e a do social.

É a partir da sua identificação com os dizeres possíveis a uma determinada formação discursiva que o sujeito se constituirá enquanto um e se marcará na língua sob o efeito de ser unidade. Ao mesmo tempo, essa inscrição do sujeito na língua também estará atravessada pela sua relação com a exterioridade (através de suas instituições sociais), o que acaba por influir diretamente no modo como ele produzirá sentidos e os materializará, através do seu texto escrito.

Optamos por começar este capítulo retomando a noção de escrita e de autoria que respalda a reflexão proposta neste trabalho, no intuito de dar ênfase ao modo como conduziremos a análise das coleções didáticas de E/LE utilizadas nas escolas públicas pernambucanas⁹⁶, sobre a qual trataremos a partir de agora.

Pela análise, procuraremos focar dois aspectos que consideramos fundamentais à nossa reflexão: o primeiro relacionado ao modo como nessas coleções didáticas é sugerido o **ensino da língua espanhola** e o segundo diz respeito ao trabalho que propõem com a **escrita**.

Inicialmente, vamos nos ocupar da descrição e análise do manual do professor⁹⁷. Por meio dessa análise procuraremos observar, especialmente, como estão ressoando nesses materiais didáticos as discussões propostas nos documentos que versam sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil (PCNEM, 2000; OCEM, 2006) e sobre a produção de material didático voltado a esse ensino (PNLD, 2012).

Com base nessa discussão, passaremos à segunda parte da análise e lançaremos um olhar mais atento às **atividades de escrita** que são propostas nas coleções didáticas⁹⁸. Pelo

⁹⁶ Referimo-nos às coleções **Síntesis: curso de lengua española** (MARTIN, 2011), **Enlaces: Español para jóvenes brasileños**, de Soraia A. Osman (*et al.*, 2010), ambas sugeridas pelo PNLD (2012) e, atualmente, utilizadas nas séries do Ensino Médio das escolas da rede estadual de Pernambuco.

⁹⁷ Ambas as coleções didáticas disponibilizam um manual do professor na versão da obra destinada aos docentes. Esse manual contém uma descrição da organização interna dos LDS, sugestões de utilização dos materiais e também informações sobre os pressupostos teóricos que norteiam as suas propostas didático-pedagógicas para o ensino do E/LE.

⁹⁸ Salientamos que durante a análise apresentaremos apenas um ou dois exemplos de exercício para cada coleção didática. O motivo do número reduzido de exemplos é o fato de que as atividades de escrita, em sua maioria, serão propostas seguindo o mesmo padrão de formalização em todas as unidades e em todos os volumes que compõem cada coleção.

modo como são sugeridos tais exercícios, atentaremos para a concepção de **escrita** e de **sujeito-autor** que atravessa o livro didático de espanhol utilizado nas escolas públicas pernambucanas e como esse posicionamento se reflete sobre a formação do sujeito-aprendiz na língua espanhola.

Após essas primeiras colocações, passemos à descrição e análise das propostas dos LDS para o ensino do E/LE, a partir das informações contidas em seu manual do professor.

3.1 Na tessitura do corpus: breve descrição da proposta teórico-metodológica dos LDS de espanhol

Como dito anteriormente, durante a realização da análise voltaremos o nosso olhar para duas das três sugestões de LDS de espanhol do PNLD (2012): a coleção didática “Síntesis” (LD1) e a coleção “Enlaces” (LD2). Ambos foram adotados para utilização e consumo em escolas públicas estaduais de Pernambuco, entre os anos de 2012 e 2014.

A coleção didática “Síntesis: curso de lengua española” (MARTIN, 2011) é composta por três volumes direcionados ao ensino do espanhol nas séries do Ensino Médio. Segundo as informações contidas em seu *Manual do professor* (MARTIN, 2011, p.02), o material procura atender às exigências impostas pelos documentos oficiais brasileiros (PCN, 1998; OCEM, 2006) para o ensino de línguas estrangeiras e tem como principal objetivo contribuir para “a formação crítica e cidadã dos jovens aprendizes”.

Sobre os pressupostos teóricos que fundamentam a concepção de linguagem e de aprendizagem assumida, diz apoiar-se nas reflexões teóricas provenientes do Sócio-interacionismo e do Dialogismo, precisamente nas discussões propostas por Vygotsky e Bakhtin (MARTIN, 2011, p.06).

Com base nessas teorias, o material procura contribuir para um ensino do E/LE que promova a atuação/interação dos sujeitos através da linguagem, nos mais diferentes contextos de produção discursiva:

Nessa concepção, entende-se a aprendizagem como uma experiência social, de interação pela linguagem e pela ação. Em termos concretos, isso significa que a proposta desta coleção valoriza a construção da linguagem com os alunos como uma prática centrada naquilo que é dito/escrito, para determinado ouvinte/leitor, dentro de uma determinada situação social (MARTIN, 2011, p.07).

Ainda atendendo às normativas oficiais para o ensino de LE, pelo qual se enfatiza uma compreensão de letramento baseada em “uma visão heterogênea, plural e complexa de

linguagem, de cultura e de conhecimento, [...] sempre inserida em contextos socioculturais”⁹⁹, é proposto o entendimento do trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita não como parte da concepção anterior de quatro habilidades¹⁰⁰, mas sim como “práticas culturais contextualizadas, que consideram e valorizam as diferenças e especificidades locais /regionais do contexto de aprendizagem” (MARTIN, 2011, p.08).

Para tanto, o material propõe um trabalho com textos orais e escritos pertencentes a gêneros diversificados, com vistas a proporcionar ao aluno “a oportunidade de refletir sobre as várias práticas discursivas”, oferecendo ao mesmo, condições para “tomar consciência das características típicas de determinados gêneros e perceber como eles são flexíveis e dinâmicos” (MARTIN, 2011, p.9).

A coleção didática também propõe fomentar o respeito pelas diferenças entre os povos e as culturas espalhadas pelo mundo, levando o estudante a refletir sobre a sua própria realidade e as realidades dos povos hispanos, de modo a aproximá-las:

Almejamos, assim, propiciar condições para que o aluno se engaje discursivamente no mundo em que vive, contribuindo para ampliar suas informações sobre os povos falantes do espanhol e, ao mesmo tempo, o conhecimento que tem de si e de seu universo social (MARTIN, 2011, p.09).

Outra questão destacada na proposta do LD é a valorização dos conhecimentos de língua materna do aluno durante o aprendizado de E/LE, vistos como uma forma de contribuir não somente para o aprendizado do idioma estrangeiro, mas, sobretudo, para que o aluno possa estabelecer uma nova relação com a língua materna. Sobre o ensino da gramática, o material diz preocupar-se com “a sistematização e a fixação dos conteúdos de cada capítulo sempre articulada com situações discursivas concretas, o que permite ao aluno refletir sobre eles” (MARTIN, 2011, p.11).

No que diz respeito à avaliação, é vista como componente essencial no processo educacional, entendida como “parte de um percurso e não resultado de um processo” (MARTIN, 2011, p.12). Desse modo, o material afirma que oferecerá instrumentos diferenciados de avaliação (atividades diversificadas), para que o professor possa acompanhar a aprendizagem do aluno, bem como práticas de autoavaliação, com vistas a “ampliar a

⁹⁹ OCEM (*apud* MARTIN, 2011, p. 08).

¹⁰⁰ O material refere-se ao estudo de LE fragmentado no desenvolvimento das quatro habilidades necessárias ao aprendizado de um idioma: expressão oral, expressão escrita, compreensão auditiva e compreensão leitora. O que na perspectiva atual (OCEM, 2006), compreende-se como “competências” a serem trabalhadas de modo paralelo.

consciência” do estudante dentro do processo de ensino-aprendizagem (MARTIN, 2011, p.12).

Semelhante à proposta que acabamos de descrever é a da coleção didática “Enlaces: Español para jóvenes brasileños” (OSMAN *et al.*, 2010). O material também é voltado aos estudantes brasileiros do Ensino Médio e tem como base os parâmetros expostos pelos documentos oficiais da Educação Básica brasileira¹⁰¹. A partir dessas diretrizes, propõe um estudo do E/LE centrado na formação cidadã do jovem aprendiz.

Tal qual a coleção descrita anteriormente, também está organizado em três volumes e, no livro do professor, apresenta um manual intitulado *Guía del Profesor*, pelo qual se expõe o encaminhamento teórico-metodológico que é dado ao material e algumas sugestões de aplicação dos exercícios propostos.

Conforme informações contidas no *Guía del profesor* (OSMAN *et al.*, 2010, p.03), o material busca articular o ensino do E/LE com as demais disciplinas que formam parte do projeto pedagógico do Ensino Médio, a fim de “desenvolver no aluno competências e habilidades que lhe permitam conhecer e respeitar o pluralismo cultural e linguístico hispânico; estabelecer relações e reconhecer elementos constitutivos de sua própria cultura a partir do contato com a cultura hispânica; desenvolver a autonomia e a criticidade necessária para exercer seus direitos e deveres como cidadão” (Tradução nossa).

No intuito de alcançar tais objetivos, propõe que o ensino do espanhol aliado às demais disciplinas e pautado em temáticas que correspondam ao universo do estudante, estimule também habilidades que, favoreçam no processo de ensino-aprendizagem da LE, a “sistematizar princípios; dominar diferentes linguagens, construir argumentos, coordenar diferentes visões, enfrentar situações-problema, analisar e relacionar fenômenos e contextos distintos” (OSMAN *et al.*, 2010, p.03).

Quanto aos pressupostos teóricos que norteiam a proposta do material para o ensino do E/LE, diz apoiar-se nas reflexões teóricas¹⁰² que procuram desnaturalizar a visão homogeneizadora que possa pairar sobre a língua. Consequentemente, busca valorizar, no processo de ensino-aprendizagem, a participação/interação dos sujeitos e os contextos socioculturais em que a língua acontece e que contribuem para o seu caráter heterogêneo, bem

¹⁰¹ PCN (1998); OCEM (2006); PCN+ Ensino Médio- Orientações Curriculares Nacionais. Linguagens e Códigos e suas tecnologias (2002).

¹⁰² O material menciona autores da Sociolinguística (RAJAGOPALAN (1998); FANJUL (2004); LIPSKI (1994), o Dialogismo (BAKHTIN, 2008) e a Linguística Textual (KOCH, 2009). Ver OSMAN (*et al.*, 2011).

como nas que irão focar o funcionamento da língua privilegiando a produção de sentido¹⁰³, mas sem apagar os níveis de funcionamento da língua que resultam em um grau de sistematicidade da mesma.

Dessa forma, o material entende que o ensino do E/LE não deve estar pautado somente no conhecimento de regras gramaticais ou de vocabulário isolados do contexto de produção, mas, sobretudo, em aspectos discursivos e socioculturais que possibilitam o uso do idioma, optando por um trabalho sistematizado com os gêneros discursivos (orais ou escritos), pelo qual se estimula o reconhecimento do contexto de produção linguística, o dialogismo constitutivo desse processo, a identificação das diferentes vozes do discurso e do discurso como forma de atuar sobre os demais.

A coleção didática também sugere que através do ensino da LE sejam desenvolvidas competências que estimulem a criação de estratégias de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem do espanhol¹⁰⁴.

Com relação à concepção de aprendizagem, tal como a coleção didática que descrevemos anteriormente (MARTIN, 2011), o material também assume uma postura sócio-interacionista¹⁰⁵, partindo do princípio que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira se realiza através da troca de experiências entre os sujeitos que atuam nos contextos de aprendizagem, pela qual se compartilham conhecimentos e se despertam novas competências.

Por essa razão, o material afirma que os exercícios propostos na coleção didática foram elaborados no intuito de possibilitar a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da LE (aluno e professor) e procuram, além de desenvolver novas competências no aprendiz, valorar os conhecimentos de língua materna que ele já traz consigo¹⁰⁶. Sobre o quesito avaliação, o material afirma que esta não deve ser concebida como

¹⁰³ “En cuanto al tratamiento de la producción de sentido, coincidimos en términos generales con los marcos teóricos que ven el discurso como resultado de la interacción entre sujetos de diversas naturalezas y alcances. Por eso, optamos por trabajar con actividades de lectura y escritura que privilegien esa concepción. De esta forma, sin restringirnos a propuestas descriptivas de un modelo único, asumimos categorías como “género discursivo” y “secuencia textual” así como otras que apuntan a identificar y clasificar las voces del enunciado” (OSMAN *et al.*, 2010, p.05).

¹⁰⁴ “Se entiende que aprender una lengua extranjera no significa solamente conocer sus reglas gramaticales o un conjunto de palabras, sino desarrollar otras competencias (además de la gramatical), como la estratégica, la discursiva y la sociocultural. Es importante saber reconocer y respetar la existencia del otro, identificándose como miembro de un mundo plurilingüe. Por eso la obra presenta: temas que permiten desarrollar el sentido crítico y el respeto a los diferentes valores culturales y sociales; desarrollo de las competencias y habilidades lingüísticas, procedimentales y de actitud [...] enfoque intercultural; aprendizaje reflexivo; autoevaluación como un ejercicio metacognitivo y propuesta de autorregulación del aprendizaje” (OSMAN *et al.*, 2010, p. 03)

¹⁰⁵ O material faz referência ao Sócio-interacionismo com base em Vygotsky (1998).

¹⁰⁶ Ver OSMAN (*et al.*, 2010, p.05).

um instrumento de medida do conhecimento do alunado sobre a LE, mas como “uma relação social entre professor e aluno que refletem e interpretam uma situação transitória do processo de ensino-aprendizagem a fim de alcançar um seguimento qualitativo, de lograr avanços durante o referido processo” (OSMAN *et al.*, 2010, p.06).

Desse modo, defende que a mesma não se resuma à aplicação de um exercício ou de uma prova, mas se constitua através de diferentes estratégias, expostas no material didático através de atividades variadas. No que diz respeito à autoavaliação a define como um mecanismo pelo qual o aluno poderá autorregular a sua aprendizagem do E/LE, mediante a sua participação ativa dentro desse processo.

Com relação à estruturação dos volumes que compõem as coleções didáticas, ambos os materiais estão organizados em oito unidades temáticas, a serem trabalhadas ao longo do ano letivo, nas séries do Ensino Médio. Os capítulos de cada volume estão divididos em seções principais (nove seções, a coleção “Síntesis” e oito seções, a coleção “Enlaces”) e em seções extras, com exercícios variados (de leitura, gramática, escrita), apêndices gramaticais (que consiste em uma tabela de conjugação de verbos) e glossários.

As duas coleções também apresentam uma seção específica para o trabalho com a escrita: *Para charlar y escribir*, na coleção “Síntesis” (MARTIN, 2011) e *En otras palabras*, na coleção “Enlaces” (OSMAN *et al.*, 2010). No manual do professor de ambos os materiais didáticos não há uma ampla discussão sobre como será proposto o trabalho com essa prática, apenas se informa que a atividade de escrita funciona como uma “ampliação da atividade oral” (MARTIN, 2011, p.06), ou que através dessas atividades de escrita se busca “sistematizar a habilidade do aluno em analisar a configuração de diferentes gêneros discursivos [...] para uma posterior reprodução” (OSMAN *et al.*, 2010, p.04). A maior parte das seções que constituem os LDS está destinada ao trabalho com o léxico, com a gramática e com a leitura e, em ambos os materiais, o trabalho com a escrita é sempre oferecido em uma das últimas seções. A partir dos aspectos descritos, daremos continuidade ao nosso trabalho, através das nossas considerações de análise.

3.2 Palavras que se confundem e que confundem: os atravessamentos das discussões teórico-metodológicas dos textos oficiais no discurso dos LDS de E/LE

A partir da descrição do manual do professor que acompanha os LDS analisados, iniciaremos nossas considerações sobre a proposta didático-pedagógica desses materiais, com base nos atravessamentos da discussão sobre o ensino de línguas estrangeiras que se configura

nos documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006) e também no Guia de Livros Didáticos, língua estrangeira moderna (PNLD, 2012).

Como se sabe, esses atravessamentos dos documentos sobre a proposta dos LDS de espanhol são esperados, tendo em vista que os materiais foram selecionados pelo Programa Nacional do Livro didático (2012), como sugestões de materiais didáticos de espanhol para utilização no Ensino Médio da escola pública. Desse modo, entendemos que as coleções não poderiam apresentar uma proposta de ensino-aprendizagem do E/LE que se mostrasse contrária ao que os documentos (PCNEM, 2000; OCEM, 2006) preconizam para o ensino dessa língua estrangeira, no nível de aprendizagem em questão.

Contudo, o que queremos ressaltar é o modo como está sendo retomado, nesses materiais didáticos, o posicionamento teórico-metodológico dos documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006) e também a discussão do guia do PNLD (2012) e o que o retorno a essa discussão representa na proposta didático-pedagógica das coleções, sobretudo quando elas propõem o trabalho com a escrita.

Então, para começar, teceremos um breve comentário sobre duas questões que chamam a nossa atenção na proposta didático-pedagógica dos LDS de espanhol: a abordagem da noção de **cidadania** e a explicitação da **fundamentação teórica**¹⁰⁷.

A noção de cidadania é apresentada pelos documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006) e também pela discussão que é proposta pelo Guia do PNLD (2012)¹⁰⁸, como um princípio de formação educacional dos jovens brasileiros, sendo retomada pelas coleções didáticas de espanhol como um elemento norteador de suas propostas didático-pedagógicas.

Entretanto, pela leitura que realizamos dessas propostas, o que podemos perceber é que nenhuma das duas coleções analisadas explica, exatamente, o que significa oferecer uma aprendizagem de espanhol pautada na noção de cidadania. Para exemplificar a nossa

¹⁰⁷ Não iremos aprofundar teoricamente a discussão sobre essas questões. Nosso interesse maior é observar o modo como nos LDS é proposto o trabalho com a escrita e a concepção de sujeito-autor que atravessa os materiais. Entretanto, não poderíamos deixar de pontuá-las, ainda que superficialmente, tendo em vista que elas têm reflexo direto no trabalho que é realizado com a língua espanhola na sala de aula.

¹⁰⁸ “Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras, um caráter que, além de capacitar o aluno (...) propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permiti-lhe o acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão” (PCNEM, 2000, p.26).

“Ao longo desta proposta, transparecerão nossos conceitos de língua, de cultura, e das formas de trabalhá-las; do papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial do Espanhol, na formação do estudante (...) na formação de sua cidadania” (OCEM, 2006, p.129).

“Todos esses critérios têm uma só direção: oferecer possibilidades para que o professor construa, com o seu trabalho, caminhos que levem o ensino de línguas estrangeiras no ensino médio a fazer parte da formação de cidadãos” (PNLD, 2012, p.11).

afirmação, apresentamos alguns fragmentos das propostas analisadas que, de certo modo, resumem o que observamos durante a leitura desses textos:

LD1: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações curriculares para o Ensino Médio (OCEM) atribuem à língua estrangeira, em conjunto com as demais disciplinas do currículo escolar, a função de contribuir para a formação geral dos jovens com vistas a prepará-los para **pleno exercício da cidadania**. Nesse sentido, o desafio de ensinar uma língua estrangeira como disciplina curricular no atual contexto educacional implica necessariamente **a elaboração de atividades que aliem o estudo do idioma ao acesso às manifestações culturais de outros povos**. Assim, o principal objetivo dessa coleção é propor **a aprendizagem do idioma relacionada a outras aprendizagens**, de forma a preparar o estudante para refletir sobre a linguagem, relacionando os discursos que lê e/ou produz **aos contextos enunciativos** (MARTIN, 2011, p.02). (Grifo nosso)

[...] esta coleção foi pensada para o ensino do espanhol, mas também como instrumento capaz de colaborar para o desenvolvimento geral de um estudante que se quer **crítico e cidadão**. Por meio de textos e atividades, busca-se instigar continuamente o educando a refletir sobre o lugar que ocupa na sociedade e sobre as diversas formas de ver e compreender a realidade que o cerca (MARTIN, 2011, p.08). (Grifo nosso)

LD2: La colección propone un aprendizaje centrado en la formación ciudadana del estudiante. De este modo, busca la articulación del ELE con las demás disciplinas que forman parte del proyecto pedagógico de la enseñanza “media”, con el fin de promover el desarrollo de competencias y habilidades que les permitan:

- conocer y respetar el pluralismo cultural y lingüístico hispánico;
- establecer relaciones y reconocer elementos constituyentes de su propia cultura partir del contacto con la cultura hispánica;
- desarrollar la autonomía y la criticidad necesarias para **ejercer sus derechos y deberes como ciudadanos**.

(OSMAN *et al*, 2010, p.03). (Grifo nosso)

Nos fragmentos destacados, observamos que para o ensino do E/LE pautado na noção de cidadania, LD1 sugere que a aprendizagem dessa língua estrangeira se fundamente em atividades que possibilitem ao aluno ter acesso “às manifestações culturais de outros povos” e que o levem “a refletir sobre o lugar que ocupa na sociedade e sobre as diversas formas de ver e compreender a realidade que o cerca” (MARTIN, 2011, p.08). Mas, apesar de propor esses caminhos para uma aprendizagem de espanhol desde uma perspectiva cidadã, LD1 não apresenta detalhes sobre como a aproximação com outras culturas, ou a reflexão do sujeito-aprendiz sobre o seu lugar na sociedade, pode contribuir para que ele exercite *plenamente* a sua cidadania.

Com vistas a corroborar para essa formação cidadã do aluno, o material ainda coloca que objetivo principal de sua proposta didática é a promoção de uma aprendizagem da língua espanhola “relacionada a outras aprendizagens” (MARTIN, 2011, p.02), porém não explicita

que aprendizagens são essas, como elas se concretizam dentro da sua proposta didático-pedagógica e em que contribuem para uma formação voltada à cidadania.

No fragmento extraído de LD2, também observamos a preocupação do material em se colocar como uma proposta de ensino do E/LE, cujo enfoque seja a formação cidadã do aprendiz. Para tanto busca a “articulação” com as demais disciplinas do Ensino Médio, com o objetivo de promover “o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem ao aluno” o “respeito ao pluralismo cultural e linguístico hispânico” e “estabelecer relações com a sua própria cultura” (OSMAN *et al*, 2010, p.03).

Entretanto, tal como LD1, o material não deixa claro como esse respeito ao pluralismo cultural e linguístico hispânico e a relação do aluno com a sua própria cultura contribuirão para a sua formação cidadã. LD2 também afirma que a sua proposta didática tem por finalidade promover um ensino do E/LE que ofereça condições para que o sujeito-aluno “desenvolva a autonomia e a criticidade necessária para exercer os seus direitos e deveres” (OSMAN *et al*, 2010, p.3), contudo, não especifica em que situações a autonomia e a criticidade do aluno contribuem para a sua cidadania, ou a que direitos e deveres está se referindo exatamente.

O que percebemos é que ambas as propostas didático-pedagógicas abordam a noção de cidadania superficialmente, pois não oferecem condições para que o professor reflita criticamente sobre o que leva os documentos da educação brasileira a tomar essa noção como um princípio da formação educacional que se quer oferecer aos estudantes na língua estrangeira.

Ora, se os documentos enfatizam que é preciso oferecer uma formação cidadã, o que entendemos é que existem sujeitos cuja cidadania não é respeitada, daí a necessidade de práticas escolares que contribuam para o seu exercício. Mas, apenas dizer que a cidadania será trabalhada por atividades que levem o sujeito a “refletir sobre o seu lugar na sociedade” (MARTIN, 2011, p.08), ou que possibilitem ao sujeito-aprendiz “desenvolver competências para exercer os seus direitos e deveres de cidadão” (OSMAN *et al*, 2010, p.03), não nos parece informação suficiente para que possamos entender o que os LDS estão compreendendo sobre a cidadania.

Entendemos que o não aprofundamento da noção de cidadania nos LDS de espanhol pode ser justificado por não haver nesses materiais tempo ou espaço suficiente para uma discussão mais aprofundada sobre o tema. Contudo, pensamos ser importante que esses materiais didáticos sinalizem o modo como estão compreendendo a noção, para que possamos

oferecer práticas na língua estrangeira que possibilitem ao sujeito-aprendiz um posicionamento mais crítico perante a sua realidade social e a realidade de outros sujeitos, levando-o a questionamentos, à cobrança de direitos e ao cumprimento dos seus deveres, a uma nova postura frente à vida.

Acreditamos que o aprendizado de uma língua estrangeira contribui à formação cidadã, desde que a língua seja vista como um espaço de constituição discursiva do sujeito-aprendiz, espaço pelo qual ele mobiliza sentidos para posicionar-se discursivamente diante de outros discursos, de outros sujeitos. Porém, a ausência de uma discussão na escola sobre a noção de cidadania pode levar a sua não compreensão por parte do docente e, conseqüentemente, a não realização de práticas na LE que levem à formação cidadã.

Pietroluongo (2007), em reflexão sobre o ensino de línguas e cidadania, nos ajuda a ampliar essa questão. Para justificar o discurso superficial (da escola) sobre a noção de cidadania, ela retoma as próprias condições de produção desse discurso, apontando para a organização da nossa sociedade, enquanto uma formação social pautada no modo de produção capitalista, cujos valores estão fortemente atravessados pela “lógica do mercado” e os direitos são postos de modo desigual para os sujeitos (PIETROLUONGO, 2007).

Nesse sentido, pontua que a educação não é direito para todos os sujeitos, tendo em vista que o conhecimento pode contribuir para o verdadeiro exercício da cidadania e contradizer a lógica da sociedade capitalista, que se vale da imposição de deveres e da negação de direitos (através do desconhecimento dos mesmos) para exercer o seu modo de produção.

Sendo assim, a autora afirma que o acesso à informação não é oferecido igualmente para todos os sujeitos, tampouco a noção de cidadania é verdadeiramente discutida na escola, já que possibilitaria uma real mobilização dos sujeitos dentro da formação social em que estão inseridos. E as práticas de língua oferecidas pela escola também não contribuem para esse movimento dos sujeitos, em direção ao exercício da cidadania, pois favorecem o “empedramento ostensivo ao trabalho da interpretação, impedindo que algo do sujeito possa fazer sentido nas redes sócio-discursivas em que se insere” (PIETROLUONGO, 2007, p.102).

O fato é que apesar de a noção de cidadania ser colocada como fundamental à formação em língua estrangeira que se quer oferecer ao jovem brasileiro, esse debate configura-se como um discurso vazio, pois não se concretiza efetivamente nas práticas de LE que são oferecidas pela escola. Ao voltarmos à proposta teórico-metodológica das coleções didáticas analisadas, a maneira como esses materiais sugerem a prática da escrita, como meras

atividades de “ampliação” de outras atividades (MARTIN, 2011, p.06) ou de “reprodução” de textos (OSMAN *et al.*, 2010, p.04), e não como uma possibilidade de levar o sujeito a produzir sentidos e posicionar-se discursivamente no seu texto, temos um exemplo claro de como esse discurso (vazio) sobre cidadania se reproduz nas práticas de LE.

Com essas colocações, não queremos afirmar que os materiais didáticos de espanhol têm a intenção de promover um ensino que não contribua para a formação cidadã do aluno. O que estamos observando (nas propostas didático-pedagógicas desses materiais) é o funcionamento de um discurso sobre cidadania que é superficial, que não esclarece exatamente o que se pensa sobre essa noção.

Por outro lado, partimos de uma noção de sujeito que é assujeitado, que se constitui por atravessamentos do ideológico e do social e realiza as suas práticas sob o efeito desse mecanismo. Dessa forma, não vemos o sujeito-autor do livro didático de espanhol¹⁰⁹ como o responsável pelo esvaziamento da noção de cidadania na escola, mas como um sujeito que, ao repetir o que está dito nos documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006) e na publicação do PNLD (2012), sem questionar, sem problematizar a noção, reproduz os efeitos desse discurso sobre o seu texto.

E pensar em um país como o Brasil, no qual deparamos com tantas diferenças sociais, com sujeitos cuja cidadania é apagada, em favor dos interesses das classes dominantes, como seria importante contar com um material didático que, ao menos, problematizasse a questão da cidadania...

Outro aspecto que gostaríamos de pontuar na proposta didático-pedagógica das coleções analisadas, diz respeito à sua fundamentação teórica¹¹⁰. Percebemos que os materiais didáticos, conforme as diretrizes dos documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006), propõem um trabalho com a língua espanhola que não se fundamenta na noção de língua enquanto sistema, no qual se destaca apenas o ensino de regras e formas da outra língua, mas dão ênfase aos contextos sociais de interação e produção discursiva para pensar o funcionamento da LE.

Em LD1, essa questão está explícita em passagens como as que diz almejar “propiciar condições para que o aluno se engaje discursivamente no mundo em que vive” (MARTIN, 2011, p.09), ou que o ensino da gramática estará “articulado com situações discursivas

¹⁰⁹ Não aprofundaremos nossas considerações sobre o sujeito-autor do LD de espanhol. Entretanto, no final desse capítulo, realizaremos breves considerações sobre o mesmo.

¹¹⁰ Também não exploraremos a fundo o embasamento teórico dos materiais didáticos, mas consideramos importante tecer um comentário sobre o mesmo.

concretas” (MARTIN, 2011, p.11). Em LD2, é possível observar tal posicionamento quando diz assumir uma “perspectiva crítica em relação à língua e que busca desnaturalizar a visão homogeneizadora que paira sobre a língua estrangeira” (OSMAN *et al*, 2010, p.04).

Chama a atenção, nas propostas didáticas dos LDS, o modo como propõem a articulação entre teorias para pensar a aprendizagem da língua espanhola, baseando-a nos contextos sociais de interação e produção discursiva. Ambas as coleções fundamentam suas propostas em concepções teóricas distintas, mas não pontuam quais as diferenças entre elas e também não informam exatamente como estão estabelecendo uma conexão entre uma e outra teoria.

Um bom exemplo para essa questão seria a relação que os materiais estabelecem entre o Dialogismo bakhtiniano e o Sócio-interacionismo, de Vygotsky:

LD1: Essa coleção fundamenta-se em uma proposta didático-pedagógica afinada com uma visão sociointeracional, tanto de aprendizagem como de linguagem, cujas bases provêm das ideias vygotskyanas e bakhtinianas sobre **a natureza dialógica do pensamento humano** (MARTIN, 2011, p.06). (Grifo nosso)

LD2: Coincidimos en términos generales con los marcos teóricos que ven el discurso como resultado de la interacción social entre sujetos de diversas naturalezas y alcances (OSMAN *et al*, 2010, p.05).

Adoptamos una perspectiva socioconstructivista que parte del principio de que enseñar presupone descubrir y actuar en las relaciones reales **entre el proceso de desarrollo y la capacidad de aprendizaje** de los alumnos (OSMAN *et al*, 2010, p.05). (Grifo nosso)

Evaluar (...). Se trata de un **proceso dialógico**, de una relación entre profesor y alumno que reflexionan e interpretan una situación transitoria [...] (OSMAN *et al*, 2010, p.06). (Grifo nosso)

Según Bajtín (2008), lo que define el género discursivo es la actividad social a la cual está relacionado [...] (OSMAN *et al*, 2010, p.09). (Grifo nosso)

Ao afirmar que a sua proposta didático-pedagógica se afina com uma visão “sociointeracional, cujas bases provêm das ideias vygotskyanas e bakhtinianas sobre a natureza dialógica do pensamento humano” (MARTIN, 2011, p.06), LD1 apresenta as perspectivas teóricas como se houvesse uma continuidade entre elas, isto é, como se ambos os teóricos mantivessem o mesmo posicionamento mediante a compreensão do processo de interação social, a noção de sujeito e a noção de língua.

O material também não amplia a sua discussão, de modo que possa levar o professor a compreender a aproximação que estabelece entre as concepções teóricas, impossibilitando um melhor entendimento de seu posicionamento teórico-metodológico. Em LD2, os fragmentos

citados correspondem aos diferentes momentos de sua proposta didático-pedagógica: a concepção de língua assumida, a concepção de aprendizagem, a avaliação e o trabalho com gêneros discursivos, respectivamente.

Com relação ao que é apresentado em LD1, observamos que LD2 oferece um texto com mais subsídios para a leitura do professor, em alguns momentos, até retoma os próprios autores para embasar as suas colocações. Contudo, o material também não faz menção às diferenças entre esses posicionamentos teóricos e, tal como LD1, não possibilita uma melhor compreensão de como essas teorias se encontram em sua proposta teórico-metodológica.

Ora, Bakhtin (1981) vai pensar o processo de interação social para fazer oposição ao subjetivismo individualista, aos estudos da psicologia social que pregavam a enunciação como um ato individual, fruto da expressão do pensamento de um sujeito. Para Bakhtin (1981), os enunciados se constituem na relação entre os sujeitos, seus sentidos se produzem ideologicamente, como um efeito resultante das práticas que os sujeitos realizam na vida em sociedade.

A noção de dialogismo estaria associada ao processo de constituição dos enunciados, como um jogo discursivo que se realiza entre os interlocutores, ao assumir uma posição no discurso. E quando Bakhtin (2000) fala dessa tomada de posição dos sujeitos no discurso, não propõe pensá-lo como um posicionamento neutro, que se realiza sem embates, sem conflitos, sem imposição de um sentido sobre outros, ou sem resistência a essa imposição, mas como um posicionamento que é essencialmente ideológico.

Em outras palavras, Bakhtin (2000) não fala de um sujeito que expressa o seu pensamento e que interage naturalmente, mas de um sujeito que constitui o seu dizer historicamente, ideologicamente, e marcado por esses atravessamentos, produz sentidos, assume uma posição discursiva¹¹¹.

Já o sujeito de Vygotsky¹¹², diferentemente do que propõe Bakhtin (1981), é o sujeito psicológico, o sujeito que desenvolve a sua capacidade cognitiva de expressar-se na língua, *socialmente*. Para o teórico, a língua é o *meio* pelo qual o sujeito verbaliza os seus pensamentos. Então, se há possibilidade de aproximação, de entrelaçamento entre ambos os posicionamentos teóricos, caberia aos materiais explicitar, dentro de suas possibilidades, tais

¹¹¹ Nossas considerações sobre Bakhtin partem da nossa leitura de **Marxismo e Filosofia da linguagem** (BAKHTIN, 1981) e *Os gêneros do discurso e Enunciado*, em **Estética da criação verbal** (BAKHTIN, 2000).

¹¹² Também não iremos aprofundar nossas colocações sobre Vygotsky, mas mencionamos uma leitura realizada: *Contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a linguagem: interação no processo de alfabetização* (RADAELLI, M.E, 2013) in: <http://www.fag.edu.br/admfag/php/arquivo/1322760690.pdf>, acesso 20/0/2013.

relações e, principalmente, oferecer condições para que o professor possa refazer a trajetória teórica que sustenta as suas propostas didático-pedagógicas.

Por outro lado, observamos que a retomada dessas teorias se configura como uma tentativa (dos materiais didáticos) de dar conta do que propõem os documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira: a noção de língua heterogênea (que se aproxima da noção de língua defendida por Bakhtin) e de sujeito competente (que remete ao sujeito cognitivo, psicológico, de Vygotsky) para propor uma ruptura com práticas de ensino que enfocam apenas os aspectos formais, normativos da outra língua¹¹³.

Contudo, o fato de não discutirem esses posicionamentos teóricos, de modo a deixar claro o que objetivam com a retomada dessas concepções teóricas, demonstra que os materiais didáticos reproduzem o que está dito nos documentos oficiais, mas não conseguem ultrapassar a reprodução desse discurso, isto é, não mostram em suas propostas didáticas meios de se promover um ensino da língua espanhola que verdadeiramente possibilite uma ruptura com o discurso da normatização, da disciplinação, que paira sobre o ensino de LE.

E para verificar o que, efetivamente, a reprodução do discurso dos documentos oficiais provoca sobre os LDS em questão, passaremos à análise de atividades de escrita presentes nesses materiais.

3.2.1 Quando ensinar é sinônimo de sistematizar: a proposta dos LDS para o ensino de E/LE¹¹⁴

Para dar continuidade ao que pontuávamos pela descrição e análise dos manuais do professor que acompanham os LDS em tela, teceremos algumas considerações sobre a concepção de língua que fomenta a proposta teórico-metodológica dos referidos materiais para o ensino do E/LE e o modo como neles se concretizará tal proposta.

Como dissemos, as coleções didáticas dizem procurar atender às normativas dos documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006), pelas quais se afirma que, durante o aprendizado de uma língua estrangeira, é preciso considerar tanto o contexto sociocultural de

¹¹³ Ambos os materiais afirmam apoiar-se nos documentos oficiais para propor o ensino do E/LE. Com base nas OCEM (2006), defendem o ensino da língua pelo viés da heterogeneidade. A noção de sujeito competente estará presente no texto dos PCNEM (2000), das OCEM (2006) e também do Guia de Livros Didáticos do PNL D (2012).

¹¹⁴ Estamos entendendo a sistematização como uma retomada de um conteúdo linguístico, estudado na LE, de forma comedida, disciplinada, em que se ressaltam os aspectos normativos, formais da língua e não se prioriza o trabalho com os sentidos.

produção linguística, quanto os sujeitos envolvidos nesse processo, e que esses elementos devem se sobrepôr a uma perspectiva prescritiva, normativa de ensino da LE.

Entretanto, a disposição e os objetivos das atividades de escrita contidas nesses materiais revelam justamente o contrário. Há, por parte dos materiais, uma excessiva preocupação em sistematizar, fixar o ensino do espanhol através da repetição de normas e formas da LE. Os LDS não abrem espaço para uma discussão sobre a relação da língua estrangeira com os elementos da exterioridade (História e sujeitos), debate que consideramos essencial para que o aluno dê sentido ao que está aprendendo sobre essa língua, o que contradiz a proposta inicial dos mesmos.

Vejam os um exemplo de atividade de escrita, extraído de LD1:

Exemplo 1:

LD1 / Seção: Para Charlar y escribir (volumen III, p. 36) ¹¹⁵

Expresando deseos, dudas, posibilidades

01. Elige con tu compañero a una persona conocida y **formula frases** sobre ella que expresen dudas, deseos, posibilidades, consejos, suposiciones, etc. (Grifo nosso)

¡Comunícate!		
<p>Expresiones que suelen utilizarse con los verbos en presente de subjuntivo¹¹⁶ para expresar dudas, deseos, posibilidades, consejos, suposiciones, etc.</p>	<p>Quizá o quizás, ojalá, tal vez, no es seguro que, posiblemente, probablemente, es posible que, cuando, es probable que, es conveniente que, es bueno que, mientras</p>	<p>Para hablar, por ejemplo, del actual presidente de Brasil:</p> <p>¡Ojalá cumpla lo que ha prometido! Deseo que encuentre salidas para los graves problemas sociales del país. Quizás tenga dificultades para bajar los jueros.</p> <p>Es posible que, cuando tenga apoyo de los diputados, logre hacer un buen gobierno.</p> <p>Dudo que mejore las condiciones de los trabajadores.</p>

¹¹⁵ Ver **Síntesis: curso de lengua española** (MARTÍN, 2011).

¹¹⁶ Grifo nosso.

No exemplo destacado de LD1, temos um exercício situado em uma unidade cujo conteúdo gramatical abordado é o uso dos verbos no tempo presente do modo subjuntivo. A produção escrita sugerida pelo material é a formulação de frases em que apareçam conjugações e expressões relacionadas ao uso desse tempo/modo verbal, baseadas nos exemplos pontuados no quadro intitulado *¡Comunícate!*.

Da maneira como está posta a atividade, nos parece que a preocupação do material não é promover uma prática de escrita pautada na compreensão dos sentidos que se revelarão na língua espanhola pelo uso do referido tempo/modo verbal, o que efetivamente contribuiria para que o sujeito-aluno pudesse compreender o funcionamento discursivo dessa língua, mas sim reforçar o estudo das estruturas gramaticais abordadas na unidade, através da repetição de um modelo previamente estabelecido pelo livro didático. Sequer é dado ao sujeito-aluno o direito de refletir sobre o contexto linguístico/situacional de utilização das formas verbais e das expressões de língua enfatizadas, pois os exemplos apresentados pelo livro já se encarregam de pontuá-lo antecipadamente.

Outra questão que nos chama atenção na atividade é a maneira como é sugerido o seu desenvolvimento, a partir da elaboração de frases. Ao fomentar uma prática de escrita que se resume à construção de frases isoladas, o material acaba por dificultar a compreensão do aluno de que a escrita não se dá no vazio social e de que, ao escrever, não o fazemos de forma fragmentada (em frases), mas em textos que ganham forma e sentidos de acordo com o contexto sócio-histórico cultural no qual são produzidos.

E pensamos que a ausência de informações sobre o contexto que dará lugar à produção escrita contribui para que o aluno não perceba o valor social que é atribuído à escrita, tornando sem sentido a vivência dessa prática na língua estrangeira e comprometendo a inserção do aprendiz nessa outra discursividade (a da LE), pela qual se espera que ele produza sentidos e possa escrever.

Dessa forma, o que vemos prevalecer na atividade de escrita de LD1 é o desejo de fixar o ensino dos aspectos gramaticais enfocados na unidade e não a valorização dos elementos relacionados ao contexto sociocultural de produção discursiva, o que representa um posicionamento teórico-metodológico contrário ao que afirma assumir para o trabalho com a língua estrangeira.

Exemplo semelhante pode ser visto em LD2. O exercício de escrita proposto pelo material se encontra em uma unidade que a temática abordada é a descrição de cidades e seus

establecimientos comerciales. Por esa razón, a prática de escrita sugerida é a produção de um folheto turístico. Observemos como se desenvolve a atividade:

Exemplo 2: LD 2/ seção *En otras palabras* (volumen I, p.57)¹¹⁷

En otras palabras...

1. Folleto turístico. Tiene como función promocionar una localidad. Observa los elementos en destaque de la ciudad de Prados en Minas Gerais. ¿Te animas a visitarla?

Foto de una localidad o algo que represente la ciudad.

En la cara delantera nombre de la ciudad y estado.

Prados - MG

Historia

La localidad nace en el siglo XVIII con el advenio de la actividad mineradora. En el siglo XIX hay una importante participación de la ciudad en la Inconfidencia Minera. Allí vivía Hipólita Teixeira de Melo, considerada la mujer más actuante del movimiento.

Lugares para visitar

Bichinho es un pueblo que pertenece a Prados y está a 6 km de Tiradentes. Es conocido por su valor histórico. En los últimos años se está desarrollando una intensa actividad en artesanía.

Localización

Prados está situada en Minas Gerais, en la región denominada Campos das Vertentes, a 189 km de Belo Horizonte, capital del estado. Tiene una población de 7.948 habitantes y 261,410 km² de extensión. Son municipios limítrofes: Tiradentes, São João del-Rei, Dolores de Campos, Carandai, Lagoa Dourada, Coronel Xavier Chaves, Barroso y Barbacena.

Cultura

En julio hay un festival de música erudita. La tradición musical tiene como origen las ceremonias religiosas de los siglos XVIII y XIX. La Lira Cecília criada en 1858 ejerce importante tarea en la conservación de la memoria musical.

Artesanía

Las piezas y pinturas son de madera, hierro, cerámica, lata, cuero y tela de algodón. En muchos de los trabajos en artesanía hay quienes usan de materiales de demolición.

ANÁLISIS DE GÉNERO

Tamaño y tipo de letra diferenciado en los títulos, subtítulos, textos y subtítulos.

Uso de preposición y artículo determinado.

Artículo indefinido con el verbo haber.

Predominancia de verbos descriptivos en presente de indicativo.

2. En grupos, hagan un folleto turístico para promocionar su ciudad o una ciudad cercana a la suya. Tengan en cuenta las siguientes instrucciones.

- Elijan una ciudad cercana que tenga interés/potencial turístico.
- Obtengan información sobre la ciudad en periódicos, revistas, secretaria de turismo o cultura, folleto turístico, web, biblioteca, postales, museos de la ciudad (si los hay).
- Incluyan información como las características geográficas y paisajísticas, la fauna, la flora, los museos, los lugares históricos, el puerto, el faro, las playas (dónde está(n), qué hay, qué tiene(n)).
- Piensen en la historia; fiestas típicas del lugar (cuándo se celebran, cuáles son los días más importantes, qué cosas se hacen); lo típico de cada lugar (la música, la comida, la artesanía, el paisaje); dónde pueden divertirse los jóvenes.
- Seleccionen los datos importantes para que no quede ni demasiado vacío, ni con cosas superpuestas o amontonadas.
- Incluyan información visual de algún tipo (ilustraciones, mapa de la ciudad, fotos).
- Armen el folleto en papel tamaño A4, doblado en tres partes, impreso en ambas caras.

¹¹⁷ Ver Enlaces: Español para jóvenes brasileños (OSMAN et al., 2010).

A atividade de LD2 consiste em uma produção escrita pautada na exploração de um gênero discursivo específico: o folheto turístico. Por ela, o material pontuará aspectos relacionados ao passo a passo para a elaboração do mesmo. Pelo exercício, também percebemos a preocupação do material com a leitura, uma vez que sugere a prática de escrita com base na observação dos aspectos que dizem respeito à estrutura composicional do gênero em questão.

Pensamos que a atividade de LD2 representa um avanço em relação ao exercício analisado anteriormente, pois além de sugerir a produção escrita a partir de um gênero discursivo específico, envolve a leitura e também oferece ao aluno um roteiro para seguir durante a elaboração do seu texto, enquanto que LD1 apenas propõe a construção de frases isoladas de um contexto de produção discursiva.

Mas, apesar de considerarmos essa atividade de LD2 bem mais significativa para o sujeito-aluno, em seu desenvolvimento, é possível observar a mesma contradição presente em LD1. No que diz respeito ao cumprimento da sua proposta inicial, o material também não promove o estudo da língua espanhola partindo da percepção dos sentidos que atravessam essa língua estrangeira e constituem os discursos que por ela se materializam.

Ainda que a atividade de escrita sugerida por LD2 possa ser considerada uma prática contextualizada (a produção escrita a partir de um determinado gênero discursivo), o seu enfoque não é fazer com que o aluno reflita sobre os sentidos que possibilitam a organização desse texto e o seu funcionamento sócio-discursivo (Por que são produzidos folhetos turísticos? Para quem interessa o gênero? Por que estão organizados desse modo? Qual a diferença desse gênero em relação a outros gêneros de divulgação? Por que aprender a produzir um folheto turístico? *Será que realmente preciso produzir esse gênero?*).

Nossa afirmação se evidencia pelo próprio enunciado da atividade: LD2 previamente informa ao aluno qual a função social do folheto turístico, em vez de levá-lo, pela leitura do texto, a perceber o funcionamento social do mesmo.

Outro aspecto observado é o modo como o material sugere a abordagem desse gênero em sala de aula: o professor deve levar “modelos” de folhetos turísticos para discutir com os alunos e depois realizar perguntas do tipo: em quantas partes o folheto está dividido? Quantos verbos predominam? Quais dos elementos linguísticos estudados na unidade aparecem no texto? Quais são os elementos paratextuais? LD2 considera a elaboração do folheto em sala

de aula como um “ensaio” para que o aluno produza um folheto em casa, seguindo as “instruções do livro”¹¹⁸.

O que percebemos pela proposta de desenvolvimento do exercício é a insistência do material didático em sistematizar o gênero escolhido para prática da escrita (a partir da observação e da reprodução do modelo ilustrativo, do cumprimento das instruções que oferece) e não a preocupação em levar o sujeito-aluno a refletir sobre o contexto de produção discursiva pelo qual se configura um folheto turístico.

Desse modo, por dar ênfase à exploração dos aspectos gramaticais e estruturais do texto a ser escrito, LD2 não oferece ao sujeito-aprendiz um caminho para que ele possa compreender o verdadeiro propósito da sua produção escrita e posicionar-se discursivamente no seu texto.

Ora, a produção de um folheto turístico depende bem mais do que saber sobre a sua estrutura composicional. Produzir um texto como esse, requer levar o sujeito-aluno a voltar-se para o lugar descrito, compreender o modo como a vida nele se organiza, a sua história, os seus sujeitos. É fazê-lo entender que a produção de um folheto sobre um determinado lugar pode mudar, dependendo de quem lança um olhar sobre ele (se é um turista, se é alguém que nesse lugar vive), o que é uma maneira de mostrar como a exterioridade atravessa os sentidos que organizam os discursos e interfere na própria organização da língua.

Sendo assim, o referido material, tal como LD1, contradiz a sua proposta teórico-metodológica, pela qual afirma promover o ensino do E/LE apoiada em usos contextualizados da língua (OSMAN *et al.*, 2010), pois sugere um trabalho com a escrita sem uma maior atenção ao modo como a exterioridade intervém no processo de elaboração de um texto nessa língua estrangeira. E por não promover essa discussão, LD2, além de não contribuir para o entendimento do aluno sobre como a língua espanhola acontece em um determinado contexto sócio-discursivo, também compromete o processo de textualização, já que não oferece condições para que esse sujeito mobilize sentidos e se posicione enquanto escreve na outra língua.

Por outro lado, as atividades analisadas em LD1 e LD2 também demonstram que, apesar de retomarem o discurso dos documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006), pelo qual se propõe uma ruptura com o ensino de LE que “objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o ensino consciente de regras gramaticais” (PCNEM, 2000, p.26), e se procura “levar o estudante a compreender a heterogeneidade que marca todas as culturas,

¹¹⁸ Ver *Guía del profesor* (OSMAN et al, 2010, p.17).

povos e línguas” (OCEM, 2006, p.137), os materiais didáticos não conseguem concretizar esse discurso, efetivamente, em suas propostas didático-pedagógicas.

O fato é que, sobre esses materiais didáticos (assim como sobre os documentos oficiais), observamos um forte atravessamento do discurso sobre o ensino de língua pelo viés da disciplinação, da normatização (GALLO, 1992). Discurso que irrompe como uma contradição sobre as propostas didático-pedagógicas desses materiais e interfere na realização dos objetivos das mesmas.

E embora seja possível perceber o desejo dos LDS de promover um ensino do espanhol pautado na discussão sobre como os contextos sócio-históricos ideológicos interferem no funcionamento da língua espanhola, resiste, em suas propostas didáticas, o trabalho com a língua estrangeira pelo viés da sistematização.

Outro aspecto observado nas atividades de escrita analisadas¹¹⁹ é que a insistência dos materiais didáticos em promover um trabalho com a língua espanhola com base apenas na sistematização linguística, sem uma maior atenção à compreensão dos sentidos que atravessam essa língua, produz um efeito de regulação, de controle sobre a aprendizagem do sujeito-aluno. Versaremos sobre essa questão, a partir de agora.

3.2.2 Quando ensinar é sinônimo de regular: os LDS e a criação de mecanismos de controle do movimento do sujeito-aprendiz na língua estrangeira

Pelas atividades apresentadas, observamos que os materiais didáticos se pautam em um trabalho com a escrita a partir da sistematização de aspectos formais e normativos da língua espanhola, sem priorizar o trabalho com sentidos que atravessam a produção de um texto nessa língua estrangeira, desde um determinado contexto de produção discursiva.

Esse posicionamento dos LDS revela um interessante efeito de sentido: ao sugerir atividades de escrita de forma sistematizada e sem priorizar o trabalho com os aspectos relacionados ao contexto de produção discursiva, os LDS de espanhol contribuem para que se produza um efeito de regulação sobre a aprendizagem do sujeito-aluno. Nesse sentido, as atividades de escrita oferecidas pelos materiais didáticos funcionarão como mecanismos de

¹¹⁹ O motivo de apresentarmos apenas uma atividade de cada LD para justificar a nossa afirmação de que os materiais didáticos oferecem atividades de escrita pautadas apenas na sistematização de elementos linguísticos e formais da língua espanhola, sem priorizar o trabalho com os sentidos, é o fato de que a maior parte das atividades de escrita presente nos materiais é semelhante às que acabamos de descrever e analisar. Desse modo, os exemplos que utilizaremos para pontuar outros efeitos de sentido servem também para o item 3.2.2.

controle do movimento do sujeito-aprendiz na outra língua, isto é, controlarão o seu dizer e os sentidos que pelo sujeito serão produzidos. Vejamos exemplos:


Exemplo 3: LD2, seção *En otras palabras* (volumen II, p. 37)¹²⁰

En otras palabras...

1. **Biografía.** Podemos nombrar biografía al género literario o un breve relato de la vida de una persona que se considera relevante señalar por su importancia. Se caracteriza por una organización predominante narrativa en tercera persona y en pasado o presente (histórico).

Foto o imagen de la persona de quien se va escribir la biografía. Título que presenta una característica personal a la que se quiere dar énfasis. Introducción con los datos personales: lugar y fecha de nacimiento, estudios, vida profesional.

Zuzu Angel: la precursora de "las locas de Plaza de Mayo"



Zuleika Angel Jones nació en Curvelo, Minas Gerais, el 5 de junio de 1923. Años más tarde su familia se trasladó a Belo Horizonte, donde hizo la primaria en el *Grupo Escolar Barão do Rio Branco* y en el *Colégio Sagrado Coração de Jesus*. Empezó su vida profesional como modista y, años después se transformó en lo que conocemos hoy como diseñadora de moda.

Creó una moda brasileña auténtica que tuvo mucho éxito en el exterior. En 1968 ganó el premio "Mulher do Ano" concedido por el *Conselho Nacional das Mulheres*.

Su hijo, Stuart Angel Jones, estudiante universitario, desapareció el 14 de mayo de 1971, fue torturado y asesinado por los militares del CISA (*Centro de Informações e Segurança da Aeronáutica*). A partir de entonces Zuzu Angel denunció la tortura, muerte y ocultación del cadáver de Stuart.

Cinco años más tarde, como Stuart tenía doble ciudadanía, su madre le entregó al entonces Secretario de Estado del Gobierno estadounidense Henry Kissinger una carta donde denunciaba su muerte.

En varios desfiles en el exterior la diseñadora de moda trató de mostrar a la prensa extranjera aquello que la dictadura brasileña trataba de esconder, los desaparecidos. Hizo lo que clasificó como "la primera colección de moda política de la historia", usó motivos con siluetas bélicas, pájaros enjaulados y balas de cañones que disparaban contra ángeles.

Durante cinco años Zuzu Angel afrontó a las autoridades dictatoriales y denunció las desapariciones de personas. Por ese motivo, el periodista y escritor Zuenir Ventura la nombró "la precursora de 'las locas de Plaza de Mayo'".

Murió a los 49 años, el 14 de abril de 1976, en la Estrada da Gávea, en Río de Janeiro. Antes de morir recibió varias amenazas y su tienda de ropa en Ipanema fue incendiada. Solamente en los años 90 se reconoció su muerte como un asesinato, una represalia de denuncia de las desapariciones durante el régimen militar.

Chico Buarque compuso para Zuzu Angel la canción "Angélica". Una semana antes de su muerte pasó por su casa y le dejó una carta donde sentenciaba: "Si aparezcó muerta, por accidente u otro medio, habrá sido obra de los asesinos de mi amado hijo".

Uso del pretérito indefinido para expresar hechos puntuales en el pasado. Narración de hechos de los que se considera importante informar en orden cronológico o no. Uso de marcadores temporales que indican hechos puntuales y el paso del tiempo. Diferentes formas de mencionar al biografiado: nombre y apellido, ocupación, relación de parentesco con algún personaje, pronombre, etc. Informaciones relacionadas con la muerte del biografiado.

2. En parejas, busquen información sobre el régimen militar en Brasil o en otros países (Argentina, Chile, Paraguay o Uruguay). Elijan una persona que tuvo relación con este momento histórico (militares, estudiantes, políticos, artistas, cantantes, periodistas, desaparecidos, exiliados o sus parientes) y hagan su biografía.

37

¹²⁰ Ver Enlaces: Español para jóvenes brasileños (OSMAN et al., 2010).

¿Cuáles son tus derechos y deberes?

PARA CHARLAR Y ESCRIBIR

USANDO EL PRESENTE DE INDICATIVO Cuando uno quiere expresar su opinión sobre algo suele valerse de argumentos. ¿Y qué son los argumentos? Son los razonamientos que se emplean para probar o demostrar una proposición, o bien para convencer a alguien de aquello que se afirma o se nega.

1 En grupos de cuatro se elige uno de los temas a continuación y se organiza un debate. A cada estudiante le toca presentar a los demás los argumentos que justifican su opinión.

pena de muerte • trabajo infantil • reciclaje de basura
libertad de prensa • control de internet

¡Comunícate!		
En español, así como en portugués, es muy común utilizar directamente los verbos para hacer preguntas	¿Prefieres periódicos nacionales o extranjeros? ¿Quieres algo? ¿Sabes qué pasó?	Prefiero los... No, no quiero nada. No, no lo sé.
Para preguntar sobre opinión	¿Qué piensas sobre...? ¿Qué te parece...? ¿Estás de acuerdo con...? ¿Por qué está en contra a...? ¿Estás a favor de...?	Considero que... En mi opinión... Me parece que... Estoy de acuerdo con... Estoy en contra a... Estoy a favor de...

ORGANIZA LA INFORMACIÓN 2 Con tus compañeros, escribe un texto colectivo sobre el tema del debate. Cuando esté listo, el grupo puede leerse a los demás.

En nuestro grupo, (no) estamos de acuerdo con...

36

¹²¹ Ver Síntesis (MARTIN, 2011).

A atividade extraída de LD2 se encontra em uma unidade intitulada *Memorias del silencio*, na qual se propõe trabalhar questões relacionadas aos períodos de ditadura na América Latina. Em toda unidade, são apresentados textos que versarão sobre esse período recente da nossa história. Também é sugerido ao professor que durante as aulas procure estabelecer comparações com o contexto da ditadura em diferentes países e promover a reflexão crítica dos alunos sobre o período.

Pensamos que promover um trabalho com a língua espanhola desde o contexto da ditadura militar pode ser uma experiência bem interessante para o aluno, pois lhe possibilita compreender como a nossa história se interliga a história de tantos outros hispano-americanos, de diferentes nacionalidades, a partir desse triste período. Trabalhar com esse contexto histórico é importante também para que o aluno perceba o valor de direitos que conquistamos (o do voto, por exemplo) a um preço tão alto: a luta e a vida de muitos brasileiros que ainda hoje não tiveram suas mortes esclarecidas.

Além disso, se o aluno é levado a perceber o quanto essa discussão nos aproxima dos povos hispanos, tornam-se possíveis os espaços de acolhimento na LE dos quais nos fala De Nardi (2009), o que contribui para uma efetiva identificação do aluno com essa língua estrangeira e torna o seu aprendizado mais significativo.

Entretanto, ao analisarmos a proposta de escrita presente na unidade, percebemos que esse debate é deixado de lado, pois o que se ressalta pela atividade não é a reflexão crítica sobre o contexto da ditadura militar seguido da produção escrita, mas uma preocupação excessiva em pontuar os elementos linguísticos que dizem respeito à composição estrutural do gênero que é sugerido à prática (o gênero biografia).

Para dar ênfase aos aspectos linguísticos relacionados à escrita do gênero biografia, o material vai criando alguns mecanismos de controle sobre a realização da prática. Pelo modelo de texto que apresenta, observamos que o material expõe quadros que sinalizam para o sujeito-aprendiz como ele *deve* organizar a sua produção escrita (o que deve aparecer na introdução, o tempo verbal, os marcadores temporais que devem ser utilizados, o modo como ele deve fazer referência à pessoa que terá a vida biografada, etc.).

Outra questão importante é que se repete no exercício o que pontuávamos no exemplo da seção anterior: pelo próprio enunciado da atividade, LD2 antecipa para o aluno qual o funcionamento social da biografia e as características predominantes desse gênero, sem oferecer condições para que ele, por inferência, chegue a esse funcionamento. Também

observamos que não é proposta a leitura e discussão do texto que ilustra a atividade, apenas a produção de uma biografia com base no que nele já está destacado.

Zuzu Angel, personagem retratada no texto do exercício em questão, é uma das vítimas da ditadura, mas em nenhum momento LD2 propõe que seja realizada uma reflexão sobre o que a luta dessa mulher (em busca do seu filho que foi morto nesse período) representou e representa para tantos brasileiros também vitimados pelo regime militar. O próprio título do texto que é bastante sugestivo (*Zuzu Angel: la precursora de las locas de la Plaza de Mayo*), por fazer alusão às mulheres argentinas que lutaram e que lutam para ter o desaparecimento de seus filhos esclarecido, e que consideramos material suficiente para uma rica discussão sobre o tema e aproximação entre as culturas brasileira e argentina, sequer é mencionado na atividade.

No manual do professor é sugerida uma pesquisa sobre a personagem e sobre o seu filho¹²², mas LD2 apenas se preocupa em chamar a atenção do professor para o trabalho com a estrutura do texto, sem enfatizar a importância de uma reflexão sobre o contexto histórico abordado na unidade, o que possibilitaria ao sujeito-aprendiz dar mais sentido a produção escrita que lhe está sendo solicitada.

Pelos aspectos ressaltados no exercício não pretendemos deixar de considerar a boa iniciativa do material, ao tratar sobre questões referentes ao período da ditadura militar. Mas, atentar para o modo como essa atividade de escrita está sendo sugerida, a partir da sinalização dos elementos linguísticos que *devem* aparecer no texto e não pelo trabalho com os sentidos que significam uma produção escrita dessa ordem (uma biografia sobre uma vítima da ditadura).

Dessa forma, o que percebemos em LD2 é que, além de contradizer a proposta inicial de sua unidade temática, de levar o aluno a refletir criticamente sobre o contexto da ditadura militar, o material também produz um efeito de sentido que cerceia o movimento do sujeito-aprendiz na língua espanhola, pois oferece uma prática de escrita que regula e controla (do início ao fim da atividade) o modo como esse sujeito produzirá o seu texto na outra língua.

¹²² “El género discursivo propuesto es la biografía. Si tiene acceso, lleve material de divulgación de la película Zuzu y explore **a fondo las características del género a partir del modelo que se presenta: datos, uso de pretéritos, marcadores temporales, etc.** También puede dejar como deber de casa (en la clase anterior) una búsqueda en internet de datos biográficos de Zuzu Angel y de su hijo Stuart **para compararlos con la propuesta del libro.** La producción escrita puede hacerse en parejas: trabaje con los alumnos las estrategias para hacer búsquedas en Internet y sugiera sitios. Si su clase no tiene acceso a Internet, lleve material suficiente para que puedan escribir su biografía en clase. Este sería un buen momento para realizar un trabajo interdisciplinario con el/la profesor (a) de historia. **Considere que el cuadro funcional que se presenta en la sección también puede ser de grande ayuda en este momento.** Guía del profesor en: “Enlaces: Español para jóvenes brasileños” (OSMAN *et al.*, 2010, p.14)” (Grifo nosso).

Em LD1, o exercício de escrita destacado encontra-se em uma unidade que discute os direitos e deveres humanos. A produção escrita está vinculada a uma atividade oral e se desenvolve por meio da discussão dos temas relacionados ao capítulo (a pena de morte, o trabalho infantil, a liberdade de imprensa, etc.). Pelo desenvolvimento dos exercícios, percebemos que LD1 tenta controlar cada movimento do sujeito-aprendiz na língua estrangeira, pontuando como ele deve proceder durante a realização das tarefas sugeridas.

Nossa afirmação pode ser comprovada pela observação de diferentes aspectos constitutivos das atividades: na atividade oral, ao lado do enunciado da questão, aparece uma informação indicando qual o tempo verbal que deve ser utilizado pelo aluno durante a realização da mesma (*Usando el presente de indicativo*). O próprio enunciado do exercício começa por uma afirmação (*Cuando uno quiere expresar su opinión sobre algo suele valerse de argumentos*), seguida de um questionamento (*¿Qué son los argumentos?*) que o material se encarrega de responder para o aprendiz (*Son los razonamientos que se emplean para probar o demostrar una proposición [...]*), sem deixar que ele reflita a respeito da indagação proposta.

No quadro *¡Comúnicate!* LD1 também se antecipa e apresenta, junto aos temas a serem discutidos, as expressões que servirão de modelo para as perguntas e respostas da atividade oral e, mais uma vez, não permite que o aluno construa essas questões, com base no que está sendo estudado na unidade.

Após a prática oral, é proposta a atividade de escrita. No quadro intitulado *Organiza la información* é solicitado ao aluno que, em grupos, escreva um texto coletivo sobre o tema discutido oralmente e depois realize a leitura desse texto para os demais colegas. Tal como no exemplo que descrevemos anteriormente nesse mesmo material, LD1 também não contextualiza a produção textual (em que gênero discursivo deverá ser produzido o texto, quais os objetivos, etc.), apenas propõe que o texto seja escrito em grupo, com base no debate. Novamente, percebemos que o material não contribui para que o sujeito-aluno compreenda a escrita como uma prática social relacionada a um contexto específico de produção discursiva.

Chama a atenção também, o modo como LD1 faz referência à produção escrita: como um momento de *organização da informação*, isto é, o momento de organizar a discussão oral. Por esse posicionamento nos parece que, além de não considerar a produção oral do aluno como um texto que apresenta outras marcas discursivas¹²³, o material também induz à compreensão da escrita como um momento pelo qual o sujeito-aprendiz *deverá* colocar em

¹²³ Referimo-nos aos elementos que diferem uma produção oral de uma produção escrita, relacionados às características que são próprias da fala, tais como, menos formalidade, as possibilidades de reformulação imediata do que está sendo dito, as pausas, a troca de turno, os gestos que auxiliam na construção do texto oral, etc.

ordem o que produziu oralmente na língua. E essa organização que LD1 propõe para o texto escrito remete justamente à cobrança dos aspectos formais, normativos da língua espanhola. A prova disso é que LD1 inicia a escrita do texto solicitado, ou seja, determina para o sujeito-aprendiz como ele deverá começar a sua produção textual.

Em ambas as atividades, LD1 vai ditando para o sujeito-aluno como ele deve proceder na língua estrangeira, sem deixar que ele próprio construa os sentidos que possibilitam a formulação do seu dizer na outra língua. A preocupação do material não é promover um momento pelo qual o aluno possa se posicionar discursivamente na língua espanhola, através do seu texto (seja o oral, ou escrito), mas fazê-lo seguir as instruções que recomenda para a realização dessas práticas na LE.

Desse modo, pelas atividades analisadas, observamos que LD1 e LD2 procuram regular o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola e, nesse sentido, as práticas de escrita que oferecem se configuram como uma ferramenta pela qual exercem o controle sobre o movimento do sujeito- aluno na língua estrangeira, isto é, o controle sobre o dizer e sobre os sentidos que esse sujeito produz na outra língua.

E voltando a nossa discussão sobre a proposta dos documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006) para o ensino de LE, pensamos ser possível apontar, novamente, a relação desse discurso com o posicionamento dos materiais didáticos.

O modo como os documentos (PCNEM, 2000; OCEM, 2006) propõem a relação do sujeito-aluno com a língua estrangeira, tomando a língua como o meio pelo qual o aprendiz desenvolverá a sua competência linguística, leva a compreensão de que o mais importante no estudo da língua estrangeira é dar condições para que esse sujeito alcance essa competência, por meio de estratégias didáticas que permitam a sua expressão na outra língua.

Entretanto, alcançar a competência linguística na LE não significa chegar a qualquer resultado, ela precisa levar o sujeito-aprendiz a se comunicar “de maneira adequada”, a produzir “enunciados corretos” (PNEM, 2000, p.26), a ser capaz de “apropriar-se das peculiaridades linguísticas do outro” (OCEM, 2006, p.151). Por isso, o desejo dos materiais didáticos de manter o controle sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, daí a sua preocupação em evitar que o sujeito-aluno falhe nas práticas que realiza nessa língua.

Por outro lado, não podemos deixar de ressaltar, mais uma vez, o que estamos pontuando desde a análise dos documentos oficiais: o fato é que entendemos que essa tentativa de se manter o controle sobre as práticas que o sujeito realiza na LE se produz,

principalmente, pelos atravessamentos do discurso sobre o ensino de língua pelo viés da disciplinação, da normatização, discurso que se instituiu sobre as práticas de língua oferecidas em nossas escolas e ressoa, até hoje, sobre a discussão dos documentos oficiais, sobre as propostas dos livros didáticos e sobre os nossos próprios discursos, enquanto professores de língua estrangeira. Desse discurso é que resulta o nosso desejo de levar os alunos à *fluência* na LE, desejo que se mostra pela nossa insistência em corrigir os deslizos do sujeito-aprendiz nesse outro lugar, em pontuar e controlar a sua falha na outra língua.

Com essas colocações, não estamos nos posicionando contrariamente aos materiais didáticos de espanhol e/ ou aos exercícios que eles propõem para o trabalho com a face escrita do texto, mas entendemos que é preciso ir além dessas atividades, é preciso que se respeite o movimento do sujeito-aprendiz na língua estrangeira, permitindo que, pela mobilização de sentidos, ele se posicione em seu texto, aceitando que ele se mostre pela falha durante o processo de textualização na LE.

Quando falamos da falha do sujeito-aprendiz na língua estrangeira, partimos da afirmação de Pêcheux (2009), de que não há ritual sem falhas. Ou seja, pensar a subjetivação do aprendiz na LE é compreendê-la como um processo com furos, processo que não se realiza do mesmo modo para todos os sujeitos e que sempre apresenta algo que escapa do controle.

E se não podemos evitar a falha do sujeito-aprendiz na outra língua, em vez de combatê-la, persegui-la, preferimos aceitar a sua presença e tentar compreender o que ela (a falha) pode nos dizer sobre inscrição do sujeito-aprendiz nesse outro lugar, e nas práticas de escrita, o que revela sobre o seu movimento de autoria na outra língua.

Os aspectos que pontuamos durante a análise das quatro atividades extraídas das coleções didáticas possibilita-nos tramar algumas considerações sobre a concepção de escrita que atravessa os LDS em tela. Sobre essa questão, trataremos a partir de agora.

3.2.3 Quando escrever é sinônimo de sistematizar: a concepção de escrita que atravessa os LDS de espanhol

Com base nas atividades descritas e analisadas, parece-nos possível apresentar algumas colocações sobre a noção de escrita propriamente, a partir do lugar que é reservado a essa prática nos LDS em tela.

Chama-nos a atenção o fato de que, em ambas as coleções didáticas, os exercícios de escrita sempre aparecem entre as últimas seções dos capítulos de cada volume, obedecendo a

uma mesma ordem: primeiro uma introdução da temática da unidade, depois, a exploração oral do vocabulário e das estruturas gramaticais relacionadas ao tema do referido capítulo, em seguida, as atividades de leitura, de sistematização gramatical e, por fim, as atividades de produção escrita.

Outro aspecto observado é que as seções destinadas à escrita são justificadas no manual do professor como uma “ampliação da atividade oral” (MARTIN, 2006, p.06), ou como uma prática que “busca sistematizar a habilidade do aluno em analisar a configuração de diferentes gêneros discursivos [...] para uma posterior reprodução” (OSMAN *et al.*, 2010, p.04).

A disposição que é dada aos exercícios de escrita nesses LDS e o modo como esses materiais se referem ao trabalho com a escrita nos recorda Camargnani¹²⁴, ao afirmar que a escrita no livro didático de língua estrangeira é sempre vista como uma prática secundária, pois no ensino de LE se prioriza o desenvolvimento das habilidades orais do aluno e a escrita funciona como “mais uma possibilidade de fixação dos exercícios orais” (CAMARGNANI, 1999, p.129).

Por outro lado, a autora também coloca que o momento que é reservado à prática da escrita nos materiais didáticos, sempre como uma atividade posterior ao trabalho com a oralidade e com a gramática, apenas “camufla o desejo de fixação da gramática da língua, do vocabulário e de outros aspectos formais nem sempre assumidos como objetivos das atividades” (CAMARGNANI, 1999, p. 129).

Sendo assim, a escrita é concebida pelos materiais didáticos apenas como o momento de sistematização de conteúdos linguísticos e gramaticais, e não como uma prática essencialmente discursiva, que requer do sujeito-aprendiz um trabalho sobre os sentidos, sentidos que lhe possibilitam posicionar-se discursivamente na língua estrangeira para, enfim, produzir texto.

Para justificar nossas afirmações, apresentaremos outros dois exemplos extraídos de LD1 e LD2:

¹²⁴ Ver: *A concepção de Professor e de Aluno no Livro Didático e o ensino de Redação em LM e LE* (CAMARGNANI, 1999).

¿Qué te gusta?

¡EVALÚATE!

Fecha: _____ de _____ de _____

1 Completa con **gusta** o **gustan**:

- a. Me gustan estos pantalones rojos.
- b. A mí no me gustan las verduras.
- c. ¿Te gusta el té?
- d. A ellos les gusta este barrio.

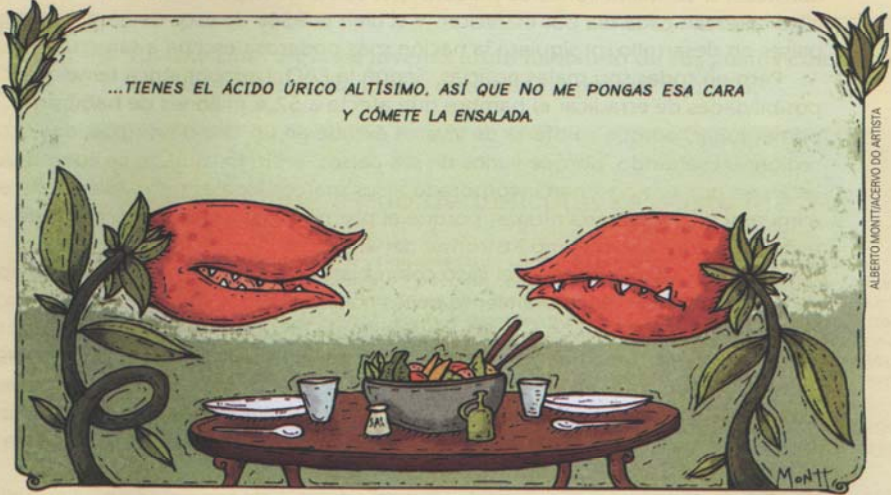
2 Relaciona las frases:

- a. A mí no me gustan las injusticias.
- b. A Luís le gustan los viajes de aventura.
- c. No nos gusta despertarnos temprano.

- c. A mí, sí.
- a/c. A mí tampoco.
- b. A mí también.

3 ¿Y a ti, te gusta la ensalada? Observa el cómic; imagina y escribe los ingredientes de la ensalada. *Respuesta personal*

...TIENES EL ÁCIDO ÚRICO ALTÍSIMO. ASÍ QUE NO ME PONGAS ESA CARA Y CÓMETE LA ENSALADA.



ALBERTO MONTT/AGENCIO DO ARTISTA

Alberto Montt, En dosis diarias 11, Santiago de Chile, Candy Funto, 2008.

¹²⁵ Ver Síntesis (MARTIN, 2011).

En otras palabras

1. **Horóscopo.** Este género remonta a prácticas paganas de la antigüedad. Por su carácter adivinatorio no suele contar con la confianza de la gente, ya que no hay estudio o prueba que garantice la astrología como una práctica científica. Predominan en este género la predicción y el consejo sobre lo que el lector debe hacer o evitar. ¿Qué habilidad de géminis se destaca en el texto?

Encabezamiento con el título del horóscopo y período que corresponde a las predicciones.

Signo del mes.

División de las predicciones en categorías: salud, amor, amistad, dinero y los mejores días de la semana.

Para aconsejar perífrasis del verbo deber en condicional + infinitivo y uso del imperativo afirmativo.

Uso frecuente de los indefinidos.

Presencia de predicciones.

Ilustración de los signos y fechas con los períodos que les corresponden.

Horóscopo Semanal

Del lunes 04 de junio al domingo 10 de junio de 2010

GÉMINIS

Salud
 Hablar, leer, hacer varias cosas a la vez te gusta mucho. Sin embargo, deberías dedicarte más a tu salud, te sorprenderán los beneficios que la actividad física puede rendirte. Animate y apúntate en un gimnasio.


Amor
 Deberías conocerte un poco más interiormente; tu inestabilidad en el amor puede provocar conflictos con tu pareja.
 Ten paciencia y habla con tu pareja, si las cosas no funcionan como te gustaría. Si no tienes pareja, buena semana para encontrar a alguien.

Amistad
 Con ese carácter que tienes podrás hacer nuevas amistades esta semana. Por otra parte, te involucras en asuntos que nada tienen que ver contigo. Aunque tengas mucha facilidad en persuadir, ten en cuenta que nadie aprende por cabeza ajena.

Dinero
 Con Júpiter, planeta de abundancia, habrá posibilidad de recibir algún dinero extra en los próximos meses, pero te recomendamos que evites cualquier posibilidad de contraer deudas esta semana.

Los mejores días: lunes, martes y miércoles.

Angelina Jolie
04/06/1975



<p>Aries 20/03 - 19/04</p>	<p>Leo 23/07 - 22/08</p>	<p>Sagitario 22/11 - 21/12</p>
<p>Tauro 20/04 - 20/05</p>	<p>Virgo 23/08 - 22/09</p>	<p>Capricornio 22/12 - 12/01</p>
<p>Géminis 21/05 - 20/06</p>	<p>Libra 23/09 - 22/10</p>	<p>Acuario 20/01 - 17/02</p>
<p>Cáncer 21/06 - 22/07</p>	<p>Escorpio 23/10 - 21/11</p>	<p>Piscis 18/02 - 19/03</p>

2. **Jueguen a los astrólogos.** En grupos, repártanse entre todos los signos del Zodíaco y hagan un horóscopo. Tengan en cuenta las características atribuidas a cada signo y su período de vigencia. Es importante que el horóscopo contenga predicciones, consejos y sugerencias con relación a la salud, el amor, la amistad y el dinero.

¹²⁶ Ver **Enlaces: español para jóvenes brasileños** (OSMAN *et al.*, 2010)

Em LD1, temos uma atividade localizada em seção intitulada ¡*Evalúate!*, cujo objetivo didático é avaliar os conteúdos trabalhados durante a vivência do capítulo. A unidade em questão se chama ¡*Qué te gusta?* e discute preferências e hábitos alimentares.

O exercício parte de uma charge do cartunista chileno Alberto Montt¹²⁷. Na charge, aparecem duas plantas carnívoras sentadas à mesa, diante de um prato de saladas. Uma diz para a outra: “... *tienes el ácido úrico altísimo. Así que no me pongas esa cara y cómete la ensalada*”¹²⁸. Como produção escrita, o material solicita ao aluno que, a partir da *observação* da charge, *escreva* quais os alimentos que ele acha que compõem a salada que aparece ilustrada.

Essa atividade nos parece um bom exemplo de produção de texto, com base na noção de escrita enquanto prática de sistematização de conteúdos linguísticos. Pelo desenvolvimento da atividade, LD1 apenas sugere a retomada de um vocabulário relacionado ao tema da unidade didática (alimentos), mas não propõe nenhuma reflexão sobre o contexto de produção discursiva do gênero (o que é uma charge, as finalidades do gênero, o que diferencia esse gênero de outros gêneros, quem é Alberto Montt, etc.) e de compreensão dos sentidos que a atravessam (o que faz desse texto uma charge? qual o humor que está presente na mesma?). O papel da charge nessa atividade é meramente ilustrativo, não tem nenhuma função social.

O interessante é que no *Manual do professor* o material afirma que a seção em que se encontra essa atividade (¡*Evalúate!*), tem por objetivo “apresentar uma proposta de avaliação dos conteúdos trabalhados através de questões discursivas”¹²⁹, mas, pela atividade, não propõe aos alunos que se posicionem em seus textos, a partir da leitura da charge.

Ora, se a proposta da unidade era discutir hábitos e preferências alimentares, uma charge como esta contribuiria para um trabalho bem interessante em sala de aula. Pensamos que uma abordagem desse texto através da sua leitura, de modo que o sujeito-aluno compreendesse, em linhas gerais, os sentidos que a atravessam e que a tornam cômica (plantas carnívoras comendo saladas, por conta do ácido úrico!), seguida de uma boa discussão sobre a necessidade do cuidado com a alimentação para assegurar a saúde (menos carne vermelha para evitar a produção excessiva de ácido úrico pelo organismo), resultaria em um excelente trabalho de produção textual.

Entretanto, o que vemos em LD1 é apenas “o jogo nas regras” (PÊCHEUX, 1998), ou seja, o material não se preocupa em trabalhar o texto com base na produção de sentidos, mas

¹²⁷ Sobre Alberto Montt ver <http://www.dosisdiarias.com/> acesso em 26/01/2013.

¹²⁸ Uma tradução possível para a frase seria: “... *estás com o ácido úrico altíssimo. Então não faz essa cara e come a salada.*”

¹²⁹ Ver *Manual do profesor* (MARTIN, 2011, p.06).

toma a atividade de escrita como um momento de sistematização dos conteúdos linguísticos que foram estudados no capítulo. Exemplo semelhante pode ser observado em LD2.

A atividade consiste na produção de um texto em grupo, conforme o modelo de gênero discursivo apresentado pelo material. No exercício em questão, a produção escrita será um horóscopo. Tal como nos exemplos anteriores, observamos que, pelo enunciado da questão, o material novamente apresenta as características relacionadas ao funcionamento social do gênero em tela (sem deixar que os alunos construam, por inferência, essa informação) e realiza um único questionamento sobre o texto ilustrado na seção (*¿Qué habilidad de géminis se destaca en el texto?*). Contudo, a pergunta realizada não demanda do sujeito-aluno uma leitura atenta do texto, tendo em vista que a resposta pode ser facilmente localizada (nas duas primeiras linhas do texto). Em seguida, LD2 sugere que, em grupos, sejam produzidos horóscopos, conforme as instruções apresentadas.

O material também pontua aspectos linguísticos e gramaticais relacionados à estrutura composicional do horóscopo e em seu *Guía del Profesor*¹³⁰ apenas sugere ao docente que leve exemplos desse gênero para a sala de aula, no intuito de explorar as características mencionadas. O fato mais curioso dessa atividade é que a mesma aparece em uma unidade intitulada *Hagamos un trato*¹³¹, cujo tema abordado é a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e questões de gênero, ou seja, ela não apresenta uma ligação direta com o tema que é estudado nesse capítulo.

Ora, se o material propõe uma unidade para que se discutam questões de gênero e doenças sexualmente transmissíveis, por que não abordar esse tema também pela produção escrita? Não podemos esquecer que essa é uma discussão que está sendo proposta para jovens do terceiro ano do Ensino Médio, que já possuem maturidade para um debate mais aprofundado sobre o tema da sexualidade, e que também carecem dessa discussão, pois esse tema ainda é muito silenciado, não é discutido abertamente na escola.

O resultado do silenciamento dessas questões (relacionadas ao tema da sexualidade, de gênero) é um número significativo de adolescentes que engravidam devido à falta de

¹³⁰ Ver OSMAN, S. (et al. 2010).

¹³¹ “Esta unidad aborda la prevención de enfermedades de transmisión sexual y el problema de la diferencia de género en las prácticas sexuales. Se pretende proporcionar momentos de reflexión sobre la igualdad de géneros, el respeto a sí mismos, el hecho de saber decir NO y de prevenir las consecuencias. Es importante que conduzca las discusiones con bastante delicadeza por tratarse de tema tabú entre los adolescentes y que evite entrar con temas personales. En muchos momentos de la unidad se propone una práctica intercultural de análisis de los enfoques dados al problema en diferentes países. Puede trabajar con la colaboración con el sector de orientación o sus colegas de ciencias en el centro educativo para realizar algún proyecto orientado a la información de los jóvenes sobre prevención y protección ante enfermedades de transmisión sexual” *Guía del Profesor*, em “Enlaces: español para jóvenes brasileños” (OSMAN et al., 2010, p. 11).

informação, de jovens contraindo doenças sexualmente transmissíveis que poderiam ser evitadas pela prevenção e, até mesmo, de jovens que são mortos devido à sua orientação sexual.

O que percebemos pelo posicionamento do material didático é que, apesar do desejo de se promover uma reflexão sobre o tema da sexualidade (fazendo com que LD2 dedique uma unidade inteira para essa discussão), a escola ainda não é o lugar em que se deve tratar dessas questões mais detalhadamente, o que faz com que a atividade de escrita proposta seja um horóscopo, e não a produção de um gênero discursivo que possibilitasse ao sujeito-aluno se posicionar frente à temática do capítulo.

A proposta de escrita somente se *justifica* pelo conteúdo gramatical que é abordado durante a unidade: usos de verbos no tempo *Condicional* e de *pronomes e adjetivos indefinidos* (em português corresponde ao futuro do pretérito e aos pronomes indefinidos, respectivamente). Ao observarmos com atenção os quadros que apontam para o texto que ilustra a atividade, veremos que aparecem as indicações de utilização desse conteúdo gramatical.

Dessa forma, assim como em LD1, a atividade de escrita presente em LD2 tem como objetivo apenas a sistematização dos conteúdos gramaticais e lexicais estudados, sem qualquer preocupação em possibilitar ao aluno um trabalho sobre os sentidos, de modo a levá-lo a posicionar-se discursivamente durante o processo de textualização, o que reforça nossa afirmação, com base em Carmagnani (1999), de que as atividades de escrita apenas camuflam o desejo de fixação da gramática e de outros aspectos formais da LE.

Por outro lado, se voltarmos à nossa leitura da proposta de ensino de LE dos documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006), observamos que também, nesses textos, a noção de escrita não é aprofundada, o que talvez explique o posicionamento dos materiais didáticos em relação a essa prática e justifique a afirmação de Camargnani (1999), de que, no ensino de línguas estrangeiras, a prática da escrita é considerada secundária, tendo em vista que se prioriza o trabalho com a oralidade.

Na publicação do PNL (2012) encontramos um pouco mais de informação sobre o modo como os documentos oficiais irão pensar a escrita a ser oferecida nas aulas de LE, porém, como dissemos anteriormente, essa discussão estará apoiada na noção de competência, pela qual é possível se pensar a escrita na LE como uma prática que possibilita a autonomia do sujeito-aprendiz na outra língua. Entretanto, como pontuamos anteriormente, entendemos que a relação entre língua e sujeito pelo viés da autonomia contribui para que o processo de

ensino-aprendizagem da LE seja visto como um processo que se dá naturalmente, sem embates entre o sujeito e a língua.

Nesse sentido, a relação do sujeito com a língua estrangeira pelo viés da autonomia contribui para o recobrimento de toda uma discussão sobre os limites do sujeito-aprendiz na LE, discussão que nos faz pensar sobre a impossibilidade desse sujeito de tudo poder dizer e significar na outra língua. A ausência dessa reflexão na escola é o que possibilita um trabalho com a língua espanhola pelo viés da sistematização, pelo qual se investe apenas no trabalho com a gramática, com os aspectos formais do texto, com vistas a controlar a falha do sujeito-aprendiz na outra língua.

Com isso não queremos dizer que esses documentos são os responsáveis diretos pelas práticas de escrita como as que acabamos de analisar em LD1 e LD2, pois entendemos que esses textos também estão marcados pela contradição. Mas, não podemos deixar de pontuar que o fato de não oferecerem uma discussão mais detalhada sobre a noção de escrita, enquanto prática discursiva, pela qual o sujeito se posiciona na língua estrangeira, também contribui para que prevaleça um trabalho com a escrita nos moldes das atividades analisadas.

O resultado desse trabalho com a escrita pelo viés da sistematização, sem uma maior atenção à produção/compreensão de sentidos é a resistência do sujeito- aluno a essa prática na língua estrangeira. Resistência que se mostra pela crença do sujeito-aluno de que não sabe escrever porque não tem domínio da gramática, porque desconhece vocabulário, e o mais grave e cruel de todos os motivos, porque acredita que é o professor ou livro didático quem deve ditar os sentidos da sua produção escrita, levando-o a não se reconhecer como autor em seu texto.

E voltando-nos às propostas didático-pedagógicas dos LDS de espanhol analisados, questionamos: como podemos contribuir para a formação cidadã do sujeito-aluno, para o desenvolvimento da sua criticidade pelo estudo da LE, se seguimos oferecendo práticas de escrita que não o levam à mobilização de sentidos durante a produção do seu texto, que não contribuem para que ele perceba o seu lugar dentro do seu próprio texto?

Dessa forma, ao propor o trabalho com a escrita na LE pelo viés da sistematização, os LDS analisados corroboram para a não identificação do sujeito-aprendiz com a outra língua e provocam a sua resistência às práticas na LE. Resistência que, no processo de textualização, induz o sujeito-aluno à crença de que escrever bem na outra língua, requer o domínio das normas e formas que constituem o sistema da mesma e não a produção de sentidos.

Outro aspecto observado nas referidas atividades é que o modo como elas são propostas também provocará o apagamento do sujeito-aprendiz no seu texto, uma vez que caberá a esse sujeito apenas reproduzir o que é proposto pelo livro didático. Para que possamos discutir essa questão, propomos a análise de duas últimas atividades.

3.2.4 Quando escrever é sinônimo de reproduzir: o lugar do sujeito nas práticas de escrita dos LDS de E/LE

Nas atividades de escrita destacadas, duas últimas questões chamam a atenção e possibilitam a trama de algumas considerações sobre o lugar que é reservado ao sujeito-aprendiz durante a vivência da prática. A primeira refere-se à compreensão do papel do sujeito durante a produção do texto: do mesmo modo que a escrita não será considerada como uma prática discursiva pelo qual se produzem e legitimam sentidos, também o sujeito-aluno não será visto como produtor-autor do seu texto, mas caberá a ele apenas a reprodução de dizeres outros, sem nenhuma reflexão sobre esses discursos.

A segunda questão, vinculada à primeira, diz respeito ao controle que os LDS exercem sobre o movimento do sujeito-aprendiz na LE (através das práticas de escrita), cerceando esse movimento e dificultando o seu posicionamento discursivo no texto, o que resulta no apagamento do movimento de autoria.

Como dissemos anteriormente, os exercícios de escrita que são sugeridos nos LDS analisados têm como objetivo promover a sistematização de conteúdos linguísticos e, por eles, não se oferece um espaço para que o aluno compreenda o modo como os sentidos vão sendo produzidos na LE, sentidos que têm origem nos contextos de produção discursiva e remetem à inscrição da língua e do sujeito na História.

Dessa forma, a escrita proposta nesses livros didáticos pouco contribui para que o sujeito-aprendiz reflita sobre a relação entre a língua estrangeira e a vida em sociedade, já que o trabalho com a mesma se resume à sistematização de normas e formas da outra língua, cabendo ao sujeito apenas repeti-las.

Por outro lado, observamos que, pelo desejo dos LDS de evitar que o sujeito-aluno falhe ao escrever na língua espanhola, os materiais limitam o movimento desse sujeito na LE, impedindo que ele se posicione discursivamente e que se mostre, enquanto autor, no espaço do texto. Passemos aos exemplos:


Exemplo 7: LD1, seção Gramática Básica (Volume I, p. 126)¹³²

¿Cómo es tu familia?

e. (él) Su padrino no vino, su madrina tampoco está aquí y sus padres se fueron temprano.

f. (yo) Esta casa es mía, este coche es mío y estos perros también son míos.

2 Observa el cuadro y escribe algunas frases estableciendo una relación de parentesco entre los personajes. Inventa nombres para ellos y utiliza todas las palabras del recuadro:
Respuestas personales.



LA FAMILIA, DE TARSILA DO AMARAL. MUSEO REINA SOFÍA

La familia, de Tarsila do Amaral.

Charla con tus alumnos sobre el cuadro de la pintora brasileña Tarsila do Amaral. ¿Cómo es la familia representada? ¿Es grande o pequeña? ¿Quién será el padre? ¿Y la madre? ¿Cuántos serán los hijos? ¿Cómo son caracterizados?

madre • padre • hermanos • hermana • primo • tío • hijos

Juan y Pedro son hermanos.

Respuesta personal.

3 Ahora haz, en una cartulina, un esquema para indicar cómo son las relaciones de parentesco de tu familia. *Respuesta personal.*

126

¹³² Ver Síntesis (MARTIN, 2011).

En otras palabras

1. Conversación de messenger. Lee el diálogo entre Marina y Jorge e identifica elementos propios de la conversación de messenger.

+
🗨️
📄
✉️
★
✖️

Mari dice: ¡Hola! Soy Marina ¿y tú?
¿Cómo te llamas?

Morango dice: Soy Jorge.

Mari dice: Ah, ya. ¡Hola, Jorge! ¿De dónde eres?

Morango dice: De Brasil, Santa Catarina.
Pero vivo en Rio de Janeiro. ¿Y tú?

Mari dice: Soy venezolana, vivo en Caracas.
¿Por qué tienes ese nick, Morango?

Morango dice: En portugués quiere decir "fresa".
Mis amigos me llaman así porque me pongo muy colorado cuando me río.

Mari dice: Jeje...

Morango dice: 😊

Mari dice: ¿Dónde vives en Rio de Janeiro?

Morango dice: Vivo en Ipanema con mis hermanos, Cristina y Fernando.

Mari dice: ¿A qué se dedican?

Morango dice: Estudiamos y trabajamos.
Ella hace posgrado en economía, él trabaja en un banco. Yo estudio ingeniería.

Mari dice: Pues, ¡qué chévere!.....

Indicación de quién habla.

Saludo informal.

Preguntar e informar el nombre.

Preguntar e informar el origen.

Recurso que indica risa.

Presencia de emoticon.

Preguntar e informar el domicilio.

Preguntar e informar la ocupación.

Uso de los pronombres personales sujeto para establecer contraste entre personas diferentes.

2. En parejas, elaboren una presentación on-line con las siguientes indicaciones:

- elijan sus *nicks*;
- hagan en la computadora la presentación o, si no pueden, dibujen en una hoja una pantalla;
- alternen la pantalla dibujada con las preguntas y respuestas de sus datos personales o ficticios.

¹³³ Ver **Enlaces: español para jóvenes brasileños** (OSMAN *et al.*, 2010).

Em LD1, temos uma atividade de escrita situada em um capítulo cujo tema é família. Para o desenvolvimento da atividade, o material propõe a leitura de uma das mais significativas telas de Tarsila do Amaral, importante pintora brasileira, integrante do movimento modernista. Na obra, intitulada “A família”, a pintora retrata uma família brasileira da zona rural para discutir questões relacionadas aos problemas sociais do nosso país.

Pensamos que a leitura dessa tela renderia uma excelente produção escrita na língua espanhola, tendo em vista que aborda um tema que, infelizmente, está muito próximo de nós: a desigualdade social. Uma rápida exploração da obra (uma família negra, numerosa, crianças de pés descalços, os semblantes de tristeza) já seria material suficiente para que o sujeito-aprendiz pudesse relacionar a pintura de Tarsila do Amaral com a realidade social do nosso país e posicionar-se (no texto) sobre a temática abordada pela artista.

Entretanto, o encaminhamento da atividade, sugerido por LD1 a partir da leitura da tela, é bastante superficial. Ao professor, o material sugere que promova uma discussão através de perguntas sobre como é a família representada, se é grande ou se é pequena, quem é o pai, quem é a mãe, quantos são os filhos e quais as suas características (sem especificar ao que se refere, exatamente, se às características físicas dos personagens, ou à realidade social que está sendo denunciada na tela, etc.). Ao sujeito-aluno solicita que, a partir da observação da tela, *escreva frases* estabelecendo o grau de parentesco entre os integrantes da família, *inventando* nomes para os personagens e utilizando *todas as palavras* que aparecem destacadas logo abaixo da ilustração do quadro.

Como no exemplo citado anteriormente (c.f, p. 119), o enfoque da prática de escrita proposta por LD1 não é promover uma discussão sobre o contexto de produção discursiva da obra em destaque, de modo que possibilite ao sujeito-aprendiz compreender os sentidos que atravessam a pintura e escrever sobre o tema que nela é abordado, mas sistematizar os conteúdos linguísticos que estão sendo estudados nesse capítulo (os pronomes e os adjetivos possessivos e vocabulário relacionado ao grau de parentesco) pela reprodução desses conteúdos na sua escrita.

Nossa afirmação pode ser comprovada pelo próprio desenvolvimento da atividade: LD1 não sugere nenhuma discussão sobre quem foi Tarsila do Amaral e quais as condições de produção discursiva da sua obra (em relação à sua participação no movimento modernista, o fato dela ser uma mulher à frente do seu tempo, que rompeu com determinadas convenções sociais, as questões ideológicas que atravessam o seu trabalho artístico, etc.). O exercício

consiste na formulação de frases para sinalizar o grau de parentesco entre os sujeitos retratados na tela (em vez da sugestão de produção de um texto, com base nas impressões do sujeito-aluno sobre a pintura), na *invenção* de nomes para os personagens (quando poderia questionar, justamente, o anonimato dessa família, para se chegar ao tema da desigualdade social) e na preocupação do material em informar ao aluno que ele deve *repetir* todas as palavras do vocabulário oferecido na atividade.

Também percebemos o controle do material sobre a escrita do sujeito-aluno, pois além de não lhe oferecer um espaço para a compreensão dos sentidos que atravessam a obra e que lhe possibilitariam posicionar-se em sua produção escrita, o material também inicia a escrita do texto solicitado, dando um exemplo de como ele deve elaborar as frases solicitadas na atividade.

Desse modo, o que se evidencia novamente em LD1 é “o jogo nas regras” (PÊCHEUX, 1998), pois o trabalho com a escrita se configura pelo viés da sistematização e reprodução dos conteúdos linguísticos estudados, sem oferecer condições para que o aluno, pela leitura da obra de Tarsila do Amaral, produza sentidos e *jogue* sobre a outra língua, marcando-se no texto, sob o efeito da autoria.

Em LD2, a atividade de escrita compõe uma das primeiras lições dessa coleção didática e seu propósito é “permitir ao aluno realizar ações básicas de apresentação”¹³⁴ (relacionado à utilização de expressões para saudações e despedidas, expressões para perguntar e responder sobre dados pessoais, etc.). Para tanto, o material sugere uma atividade que envolve um dos meios de comunicação mais utilizados pelos jovens da atualidade: as redes sociais.

O exercício de escrita proposto consiste em uma apresentação on-line e tem como objetivo fazer com que o aluno seja “capaz de dominar as características específicas desse tipo de texto e reproduzi-lo” (OSMAN *et al.* 2010, p.13). O material oferece um texto ilustrativo que exemplifica uma conversa em uma rede social (Messenger) e solicita ao sujeito-aluno que, junto a um colega, reproduza um diálogo semelhante, utilizando a internet da escola e seguindo as instruções listadas na atividade.

Como alternativa para a realização dessa atividade (caso a escola não disponha do serviço de internet), LD2 propõe ao aluno *desenhar* uma tela para reproduzir uma sala de bate-papo e depois alternar o desenho com o colega, inserindo as perguntas e as respostas da suposta conversa on-line. Pelo desenvolvimento desse exercício de escrita, percebemos que o

¹³⁴ Ver *Guía del Profesor* (OSMAN *et al.*, 2010, p.12).

material desconsidera o contexto específico de produção discursiva do gênero e, principalmente, a sua abordagem na escola, pois propõe uma apresentação on-line e não leva em consideração o fato de que os aprendizes podem ser colegas de classe há algum tempo (o que desconstruiria toda a atividade).

Além disso, LD2 sugere a simulação do bate-papo através de um desenho em uma cartolina, como se fosse possível propor tal solução para os jovens da atualidade (habitados a utilizar a internet e a manusear equipamentos eletrônicos), sem tornar a prática de escrita desinteressante e pouco significativa.

Observamos também que o material didático repete alguns dos procedimentos que adotou para a realização das demais atividades analisadas: propõe a escrita com base na leitura da estrutura composicional do gênero discursivo (bate-papo on-line), com destaque apenas para os elementos linguísticos que o caracterizam e que deverão ser *reproduzidos* pelo sujeito-aluno ao produzir o texto.

Pelo objetivo exposto no *Guía do profesor* (OSMAN *et al.* 2010), fica evidente o desejo do material de controlar a falha do sujeito-aluno na língua estrangeira, tendo em vista que se almeja levá-lo a “dominar” (OSMAN *et al.*, 2010, p. 13) as características do gênero bate-papo. Daí a preocupação do material em propor a prática de escrita com base na reprodução de conteúdos linguísticos que correspondem à estrutura desse gênero discursivo.

Ora, dificilmente uma conversa em uma rede social vai seguir sempre um mesmo padrão, o que acaba por inviabilizar a atividade de LD2. Nesse sentido, o material, pelo modo como propõe a prática da escrita, perde a chance de promover uma importante discussão sobre a plasticidade do gênero bate-papo e dificulta a compreensão do sujeito-aluno sobre o funcionamento da língua espanhola nesse contexto específico de produção discursiva (o das redes sociais). E pelo desejo de que o sujeito-aprendiz não cometa *erros* ao utilizar a língua estrangeira, LD2 não investe em uma produção textual com base na produção de sentidos, mas sugere um trabalho com a escrita que se limita à reprodução de um texto na LE.

Sendo assim, o que percebemos pela análise das atividades descritas é que ambos os materiais didáticos não oferecem ao sujeito-aprendiz a chance de compreender o funcionamento da língua espanhola em diferentes contextos de produção discursiva, mas pela excessiva preocupação em fazer com que esse sujeito não falhe durante a prática de escrita, limitam o seu estudo à sistematização e reprodução de conteúdos linguísticos.

O resultado desse posicionamento dos LDS é uma escrita pouco significativa para o sujeito-aluno, pois não cabe a esse sujeito construir sentidos que lhe possibilitem marcar-se no

seu texto (enquanto autor), mas repetir o que já está dito, reproduzir os sentidos já postos pelos materiais didáticos.

E voltando ao que dizíamos anteriormente, ao falar sobre a concepção de escrita que atravessa os materiais didáticos, o trabalho com a escrita na língua espanhola baseado apenas em seus aspectos formais, normativos, dificulta a identificação do sujeito-aprendiz com essa língua estrangeira e interfere no seu assujeitamento a esse novo espaço de dizer. Como efeito, temos a resistência do sujeito-aprendiz às práticas de escrita na LE que são oferecidas na escola.

Por outro lado, a insistência dos livros didáticos em propor um trabalho com a escrita com base na reprodução e não na produção de sentidos (pelo sujeito-aluno), reflete a tentativa desses materiais de manter o controle sobre a falha do sujeito-aprendiz na outra língua e resulta na não marcação do sujeito no texto, pelo efeito de autoria.

Ora, é justamente pela possibilidade de falha que estamos pensando o movimento do sujeito-aluno na língua espanhola. É ela quem nos permite enxergar no texto do sujeito a maneira como ele se posiciona discursivamente na LE. Descartá-la dentro do processo de ensino-aprendizagem é apagar uma chance de observar o que a escrita desse sujeito-aluno tem a nos dizer sobre ele. A falha do sujeito-aprendiz na LE representa as particularidades da sua inscrição nesse lugar, os seus limites, as suas impossibilidades de tudo dizer e significar na outra língua. A falha na escrita é o que nos permite percebê-lo em seu movimento de autoria.

Novamente, salientamos que não estamos pregando um ensino do E/LE sem uma atenção aos aspectos normativos, formais dessa língua. O que defendemos é que seja possível mais “trapaça na língua” (BARTHES, 2012), de modo que o sujeito-aprendiz possa sair da mera reprodução do discurso que lhe é imposto pela escola, pelo professor e/ou pelo livro didático, para reconstruir e produzir novos sentidos na outra língua, sentidos que lhe possibilitam encontrar um lugar na língua estrangeira, ser autor no seu texto.

Portanto, propomos uma mudança de postura docente, em relação ao modo como a escrita é sugerida na escola: escrever não é sistematização de conteúdos linguísticos, não é reprodução de dizeres, de sentidos. A escrita é prática de sujeito, processo discursivo pelo qual ele se posiciona na língua. E nesse posicionamento, o sujeito falha, falha porque não é completo, porque se constitui através de limites, limites que evidenciam a sua presença na língua.

Nesse sentido, precisamos aprender a respeitar *o falhar* do sujeito-aprendiz na LE, a ter cuidado ao pontuar os seus deslizes, a não tolher o seu movimento na outra língua.

Acreditamos que esse olhar mais atento para a falha do sujeito na LE, sem o desejo de persegui-la, saná-la, proibi-la, seria um ganho para a formação do estudante, pois contribuiria para a sua verdadeira identificação com a língua estrangeira e para sua efetiva marcação (enquanto sujeito) na outra língua.

E quem sabe assim, talvez pudéssemos vencer a resistência dos nossos alunos às práticas de escrita que são propostas na escola, quem sabe assim, pudéssemos desmistificar o processo de escrita e compreender o movimento que esses sujeitos realizam no texto, pelo viés da autoria...

3.2.5 Sistematização, regulação, reprodução: o efeito de sentido das atividades de escrita dos LDS de espanhol

Com base nas considerações realizadas, pensamos ser possível pontuar um efeito de sentido que observamos nos LDS de E/LE, em relação ao modo como eles propõem o trabalho com a escrita. Para tanto, retomaremos brevemente os principais aspectos discutidos durante a análise.

Ambos os materiais didáticos procuram atender às normativas dos documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006), pelas quais se propõe uma ruptura com o ensino de línguas estrangeiras que “objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o ensino consciente de regras gramaticais” (PCNEM, 2000, p.26), afirmando procurar “levar o estudante a compreender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos e línguas” (OCEM, 2006, p.137). Em suas propostas didático-pedagógicas, os LDS defendem que é preciso considerar tanto o contexto sociocultural de produção linguística, quanto os sujeitos envolvidos nesse processo, e que esses elementos devem se sobrepôr a uma perspectiva prescritiva, normativa de ensino da LE.

Entretanto, pela análise dos exercícios de escrita sugeridos por esses materiais didáticos, percebemos um movimento contrário. As atividades não partem da valorização dos aspectos que dizem respeito à relação da língua espanhola com os elementos da exterioridade (História e sujeitos), essenciais para que o aluno dê sentido ao aprendizado dessa outra língua, mas, se caracterizam por uma excessiva preocupação desses materiais em **sistematizar**, fixar o ensino do espanhol através da repetição de normas e formas da LE.

Tal posicionamento dos LDS reflete o modo como retomam em suas propostas didáticas o discurso dos documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006; PNLN, 2012)

sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Com base na noção de competência linguística, os referidos textos defendem que o ensino de uma língua estrangeira deve levar o sujeito-aprendiz a comunicar-se “de maneira adequada”, a produzir “enunciados corretos” (PNEM, 2000, p.26) e a ser capaz de “apropriar-se das peculiaridades linguísticas do outro” (OCEM, 2006, p.151), a fim de alcançar a “autonomia” na LE (PNLD, 2012, p.14).

Para dar conta do que propõem esses documentos (PCNEM, 2000; OCEM, 2006; PNLD, 2012), os LDS procuram **regular** o movimento do sujeito-aprendiz na língua espanhola, a fim de evitar que ele **falhe** ao realizar as suas práticas na língua estrangeira. Nesse sentido, as atividades de escrita presentes nesses livros funcionarão como um mecanismo de **controle** do movimento do sujeito-aprendiz na língua espanhola e darão ênfase apenas ao trabalho com os elementos linguísticos que correspondem à face escrita do texto (as normas e as formas da língua), sem atenção à face da escritura.

Dito de outro modo, a escrita que é proposta por esses livros didáticos não corresponderá a uma prática que requer, principalmente, um trabalho do sujeito sobre os sentidos, de maneira que ele possa (a partir do texto) posicionar-se discursivamente na outra língua, mas se configurará como um mero exercício de sistematização e **reprodução** dos dizeres que já estão postos nos materiais didáticos, sem nenhuma reflexão (do sujeito-aluno) a respeito desses discursos.

Sendo assim, pela análise dos exercícios apresentados, observamos o seguinte movimento de sentido:



O efeito desse processo de **sistematização- regulação- reprodução** é uma prática de escrita que cerceia o movimento do sujeito-aluno na outra língua, impedindo que ele se posicione discursivamente em seu texto, contribuindo para o seu apagamento no processo de textualização e para a não realização do movimento de **autoria**.

Desse modo, os materiais didáticos não cumprem a sua proposta inicial, pautada na discussão dos documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006, PNLD, 2012), pela qual visam oferecer um ensino da língua espanhola que contribua para uma ruptura com as velhas práticas de ensino de língua estrangeira.

O que percebemos é que apesar do desejo de traçar um outro caminho para o ensino de LE, para sobre os LDS de espanhol, tal como sobre os documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006, PNLD, 2012), um forte atravessamento do discurso do ensino de língua pelo viés da disciplinação, da normatização (GALLO, 1992), provocando sobre as suas propostas didáticas um efeito contraditório.

Por esse mesmo viés, pensamos o **sujeito-autor do livro didático de espanhol**: pelo desejo de propor o novo para o ensino dessa língua estrangeira, ele faz promessas e reproduz sobre a sua proposta didático-pedagógica o discurso sobre o ensino de LE que apresentam os documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006, PNLD, 2012). Mas, por também está sujeito à contradição, ressoa sobre a sua proposta didático-pedagógica os efeitos do discurso sobre o ensino de língua que deseja combater, resultando na não concretização da sua proposta e no oferecimento de práticas de escrita na LE pelo viés da sistematização-regulação-reprodução.

Novamente, gostaríamos de pontuar que essa contradição que marca o desejo de se lançar um novo olhar sobre o ensino de LE e a permanência nas velhas práticas, não se faz presente apenas nos documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006, PNLD, 2012) e nos livros didáticos de E/LE que analisamos, mas se mostra também em nossas práticas, como professores de língua estrangeira.

Contudo, ainda que a contradição esteja presente no discurso de todo sujeito e que, sob o seu efeito, insistamos em percorrer por antigos caminhos, acreditamos que é possível tentar ultrapassar as barreiras que ela nos impõe, traçar uma nova rota para o ensino de língua estrangeira em nosso país. Nesse sentido, dar mais atenção à subjetividade presente no processo de ensino-aprendizagem da LE e ao modo como ela se reflete sobre as práticas que o sujeito-aprendiz realiza na outra língua, já representa um bom começo.

PRODUZINDO UM PONTO FINAL

Propor questões a partir de uma teoria como a Análise do Discurso Pecheuxiana, em que a busca é sempre infinita, provoca-nos certa resistência na construção de um fechamento para este trabalho. Entretanto, essa resistência, ao passo que nos confunde (afinal o desejo de completude também nos atravessa e nos faz querer chegar a um resultado final, fechado e completo), provoca certa alegria, motivando-nos a seguir adiante, na tentativa de encontrar respostas para os nossos questionamentos (ou pelo menos, a ilusão de que esses questionamentos se fecham em alguma resposta).

A aventura teórica proposta pela AD, de mergulhar em um mar de poucas certezas, desperta em nós o gosto pelo desafio, o desejo do novo e da descoberta, o que proporciona mudanças significativas em relação ao trabalho docente que almejamos realizar. Em busca de uma prática que contribuísse para uma boa formação do aluno na LE, enveredamos por esse caminho teórico e encontramos nas noções de língua e de sujeito presentes nessa teoria, os subsídios para a construção desta reflexão sobre o ensino do espanhol na escola pública pernambucana e sobre a prática da escrita nessa língua estrangeira.

Por esse mesmo desejo do novo, de ruptura com práticas de ensino de LE que visam apenas o estudo de aspectos formais, normativos da outra língua é que se configura a discussão dos documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006) e também da publicação do PNLD (2012) para o ensino de LE.

Na tentativa de ultrapassar “resultados puramente medianos”, Os PCNEM (2000) propõem um estudo da língua estrangeira na escola, desde uma perspectiva comunicativa. Por esse viés teórico-metodológico, a língua estrangeira passará a ser vista como um “meio”, um instrumento que o estudante utilizará para a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana e também para ter acesso ao conhecimento (PCNEM, 2000).

Na discussão presente nesse documento ressalta-se também a necessidade de que, pelo ensino da língua estrangeira, se capacite o aluno “a produzir enunciados corretos”, para que ele possa comunicar-se “adequadamente” na outra língua (PCNEM, 2000, p.26). Mas, apesar do desejo dos PCNEM de lançar um novo olhar sobre as práticas de LE oferecidas em nossas escolas e, com a sua proposta, tentar

ultrapassar os resultados pouco significativos que o ensino de LE com base em aspectos normativos conquistava, o modo como esse documento (PCNEM, 2000) sugere o estudo da LE corrobora a produção de um outro efeito de sentido.

Ao conceber a língua estrangeira como um “meio” de comunicação ou de acesso a outros conhecimentos, os PCNEM (2000) contribuem para uma instrumentalização do processo de ensino-aprendizagem da LE, fazendo com que a outra língua seja compreendida como uma ferramenta a ser utilizada pelo sujeito-aprendiz e não como uma materialidade pela qual ele produz sentidos.

Desse modo, o que terá ênfase dentro do processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira são os elementos linguísticos que possibilitam a sua instrumentalização (as normas e formas da língua), passando para um segundo plano toda uma discussão sobre a relação da outra língua com a exterioridade (História e os sujeitos).

Sendo assim, a proposta dos PCNEM (2000) que, inicialmente, deseja promover uma ruptura com o ensino de LE desde uma perspectiva normativa, pelo modo que sugere o ensino da língua estrangeira, pelo viés da instrumentalização, acaba por colaborar para a continuidade de práticas na LE, desde essa perspectiva.

Como uma tentativa de preencher os furos deixados pelos PCNEM (2000) é que compreendemos a proposta das OCEM (2006) para o ensino do E/LE. O documento apresenta uma discussão bem mais ampla que o texto anterior (PCNEM, 2000) e tem por objetivo “levar o estudante a compreender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens” (OCEM, 2006, p.137).

Porém, apesar de o documento (OCEM, 2006) partir de uma concepção de língua heterogênea para pensar o ensino do espanhol, tal como os PCNEM (2000), tomará o movimento do sujeito-aprendiz na LE com base na noção de competência linguística, posicionamento que acaba por dar continuidade ao ensino que se deseja superar.

A noção de competência linguística também estará presente na discussão que é proposta pelo “Guia de Livros Didáticos, língua estrangeira moderna” (PNLD, 2012), para pensar a relação do sujeito-aprendiz com a língua estrangeira e sugerir critérios para a avaliação de materiais didáticos, em relação às práticas de escrita.

Ao propor o movimento do sujeito-aprendiz na outra língua pela noção de competência, os documentos contribuem para o entendimento dessa relação do sujeito-

aprendiz com a LE pelo viés da autonomia, autonomia que resulta na capacidade do sujeito de “apropriar-se das peculiaridades linguísticas e socioculturais do outro” (OCEM, 2006, p.151), de se comunicar “de maneira adequada” e produzir “enunciados corretos” (PCNEM, 2000, p.26).

O resultado desse posicionamento dos documentos é a compreensão de que o encontro do aprendiz com a LE se produz de forma linear, sem embates e sem particularidades que dizem respeito ao sujeito e ao modo como ele irá se inscrever no espaço discursivo da outra língua. Nesse sentido, tomar a relação do sujeito com a língua estrangeira pelo viés da autonomia corrobora para o recobrimento de uma discussão sobre como a exterioridade (também) intervirá na constituição do sujeito-aprendiz e no modo como, pela outra língua, ele produzirá dizer.

E a ausência dessa discussão possibilita uma idealização do processo de ensino-aprendizagem da outra língua, colaborando para que, pelas práticas de LE oferecidas na escola, sejam esperados os mesmos resultados para todos os sujeitos, sem uma maior atenção para o que significam os limites do sujeito-aprendiz nesse outro espaço de dizer.

Além disso, a noção de competência também contribui para a promoção de um ensino que se configura pela criação de mecanismos de controle do movimento do sujeito-aprendiz na língua estrangeira, mecanismos que funcionam como uma tentativa de oferecer condições para que esse sujeito desenvolva a sua competência linguística e evite a falha dentro do processo de ensino-aprendizagem da LE. Nesse sentido, as práticas de LE a serem oferecidas pela escola se configurarão pelo viés da instrumentalização, tendo vista que o objetivo maior desse estudo é dar condições para que o sujeito desenvolva a sua capacidade de utilizar a *ferramenta* língua corretamente.

Desse modo, tal como nos PCNEM (2000), o que percebemos na proposta das OCEM (2006) e também na discussão do “Guia de Livros Didáticos, língua estrangeira moderna” (PNLD, 2012), é que apesar do desejo que os atravessa de romper com as velhas práticas de ensino de LE, fundamentadas na instrumentalização da língua, ao apoiarem-se na noção de competência linguística, os documentos acabam por contribuir para que as práticas combatidas permaneçam sendo oferecidas na escola.

Por outro lado, entendemos que os efeitos de sentido que são produzidos sobre o discurso desses documentos (PCNEM, 2000; OCEM, 2006; PNLD, 2012) representam um forte atravessamento do discurso sobre ensino de língua pelo viés da normatização, da disciplinação (GALLO, 1992), discurso que irrompe como uma contradição sobre as propostas teórico-metodológicas desses textos.

Essa mesma contradição foi possível perceber nas atividades de escrita dos livros didáticos de E/LE utilizados nas escolas estaduais de Pernambuco¹³⁵. Ambos os materiais procuram atender às normativas dos documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006), pelas quais propõem romper com práticas na língua espanhola que visam apenas o trabalho com os aspectos formais, normativos dessa LE. Em suas propostas didático-pedagógicas, os LDS enfatizam que é preciso considerar tanto o contexto sociocultural de produção linguística, quanto os sujeitos envolvidos nesse processo, e que esses elementos devem se sobrepor a um estudo prescritivo, normativo da LE.

Entretanto, o que verificamos pela análise das atividades de escrita desses materiais didáticos é que há uma excessiva preocupação com o estudo sistematizado de conteúdos linguísticos, sem uma maior preocupação de levar o sujeito-aluno a compreender o funcionamento da língua espanhola nos diferentes contextos de produção discursiva. Tal posicionamento contradiz a proposta inicial dos materiais, de oferecer o ensino do E/LE pautado no desenvolvimento de “práticas contextualizadas” (MARTIN, 2011, p.08) e na “valorização dos contextos socioculturais em que essa língua acontece” (OSMAN *et al.*, 2010, p.05).

Pela análise dos exercícios de escrita, também observamos os efeitos de sentido provocados pela noção de competência linguística, conceito que atravessa a discussão dos documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006; PNLD, 2012) sobre o ensino de LE e fundamenta as propostas didáticas dos referidos LDS, resultando na tentativa desses materiais de regular a aprendizagem do sujeito-aprendiz e controlar a sua falha nas práticas que ele realiza através da língua espanhola.

Desse modo, as práticas de escrita oferecidas nesses livros didáticos perdem o seu caráter discursivo e passam a funcionar como um mecanismo de controle, a ser utilizado por esses materiais para cercear o movimento do sujeito-aprendiz na outra língua. Nesse sentido, reforça-se o caráter instrumental das atividades de escrita

¹³⁵ MARTIN (2011); OSMAN *et al.* (2010).

oferecidas e se descarta um trabalho com a LE que possibilitaria ao sujeito-aluno posicionar-se discursivamente ao produzir texto. Dito de outro modo, o sujeito-aprendiz não será visto como um produtor-autor do seu texto, mas como um sujeito-reprodutor dos dizeres e dos sentidos que são impostos pelo material didático.

E por esse movimento de sistematização-regulação-reprodução se originam práticas de escrita que não contribuem para que o sujeito mobilize sentidos durante o processo de textualização e, conseqüentemente, não realize o movimento de autoria.

Desse modo, verificamos que os materiais didáticos (e o sujeito-autor do livro didático), apesar do desejo de oferecer um novo caminho para o estudo da língua espanhola, rompendo com as práticas de ensino que enfocam apenas os aspectos formais e normativos da língua estrangeira, acabam por reproduzir esse modelo de ensino.

O que constatamos é que, tal como sobre os documentos oficiais (PCNEM, 2000; OCEM, 2006; PNLD, 2012), ressoa sobre esses materiais didáticos o discurso sobre o ensino de língua pautado na normatização, na disciplinação da LE, discurso que interfere na concretização daquilo que é proposto inicialmente por esses LDS.

Essa contradição presente nos textos oficiais e também nos materiais didáticos nos faz pensar, novamente, sobre as colocações de Pêcheux (2009), de que “não há ritual sem falhas”. E porque não há ritual sem falhas é que não existem sujeitos completos, discursos sem contradições, práticas que alcançam resultados perfeitos. Nesse sentido, a falha está nos materiais didáticos, nos documentos oficiais e também em nossa prática docente.

Contudo, pensamos ser possível resistir, tentar romper com os efeitos desse discurso que nos assujeita, pois “não há ritual sem falhas” (PÊCHEUX, 2009). E um bom começo para uma ruptura com essas práticas de escrita que provocam o efeito de sistematização-regulação-reprodução é pensarmos sobre essa noção e a sua presença na língua e no sujeito.

Pensar a falha na língua é enxergar a sua abertura para a exterioridade, abertura que não possibilita o fechamento dos sentidos sobre o seu corpo, mas aponta para a História e para os sujeitos que nela se inscrevem, convertendo-a em “um espaço de regras intrinsecamente capazes de jogos” (PÊCHEUX, 1998).

E se o sentido na língua não é um, também não é um o sentido no texto. Daí a importância de se promover um trabalho com a língua estrangeira que possibilite ao

sujeito-aluno o “jogo sobre as regras” (PÊCHEUX, 1998), isto é, que lhe permita compreender os sentidos que atravessam a outra língua e mobilizá-los dentro do processo de textualização.

Pensar a falha no sujeito é pensar o seu processo de constituição, é recordar a sua condição de sujeito dividido, assujeitado, fragmentado, de “ser-em-falta” (LEANDRO FERREIRA, 2005). Por se constituir na falta, é que o sujeito possui limites na língua, limites que não lhe permitem tudo dizer ou significar, limites que o levam a falha nas práticas que realiza através da língua estrangeira (e também na língua materna).

Por outro lado, a falha também pode representar aquilo que é próprio do sujeito, a marca da sua inscrição na língua. Portanto, ao invés de combatê-la, de persegui-la, preferimos respeitá-la e tentar descobrir o que ela tem a nos dizer sobre o sujeito-aprendiz e, nas práticas de escrita na LE, como pode revelar o seu movimento de autoria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1981.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTHES, R. **Sobre Racine** (1963). 2ª ed. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1992.

_____. *A morte do autor* (1968). In: **O Rumor da Língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Disponível em:

http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/48019/mod_resource/content/1/morte_do_autor.pdf, acesso em: 13/07/2013.

_____. **Aula** (1977). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O grau zero da escrita**. 16ª reimpressão. São Paulo: Cultrix, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.165, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

Diário oficial da União, Brasília, 08 de agosto de 2005. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm, acesso em 13/01/2013.

CARMAGNANI, A. M. G. *A concepção de professor e aluno no Livro Didático e o Ensino de Redação em LM e LE*. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 127-135.

CORACINI, M. J. R. F. *Língua estrangeira e língua materna: uma questão de identidade* In: CORACINI, M. J. R. R (Org.) **Identidade e Discurso**. Campinas: UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003, p. 139-159.

COURTINE, J. J. **Análise do Discurso político**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2009.

CHOMSKY, N. **Linguística Cartesiana**. Petrópolis: Editora Vozes, 1972.

CHOMSKY, N. **Diálogos com Mitsuo Ronat**. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

DE NARDI, F. S. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino do espanhol como língua estrangeira**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

_____. *Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro* In: **Revista Desenredo**. Passo Fundo: Revista do Programa de Pós-graduação da Universidade de Passo Fundo, V. 5, n.2, p.182-193, julho-dezembro de 2009.

_____. *Foucault com Pêcheux: entre a estrutura e o acontecimento* In: SOUZA, P; GOMES, O. D. **Foucault com outros nomes: lugares de enunciação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009. p. 67-75.

_____. *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.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do Saber**. Petrópolis: Editora Vozes, 1971.

GADET, F. & PÊCHEUX, M. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

GADET, F; HAROCHE, C; HENRY, P; PÊCHEUX, M. *Nota sobre a questão da linguagem e do simbólico em psicologia* (1982) In: ORLANDI, E. **Análise do discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados.** Campinas: Pontes, 2011, p.55-71.

GALLO, S. L. **Discurso da escrita e ensino.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. **Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva.** Blumenau: Nova Letra, 2008.

GRIGOLETTO, E. *A língua além do sistema e da norma*, In: CAZARIN, E. A. RASIA, G. S (Orgs.). **Ensino e Aprendizagem de línguas: língua portuguesa.** Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p.27-36.

HENRY, P. *Os fundamentos teóricos da Análise do Discurso de Michel Pêcheux* (1969) In: GADET, F; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso: introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Ed. Unicamp, 1997, p.13-37.

INDURSKY, F. *A escrita à luz da Análise do Discurso* In: CORTINA, A. NASSER, S. M. G.(Org.) **Sujeito e Linguagem.** Araraquara: Cultura Acadêmica Editora, 2009, p. 117-131.

LASECA, M. C. A. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro.** Brasília: Orellana, Embajada de España en Brasil: Consejería de Educación, 2008, p. 53-61.

LEANDRO FERREIRA, M. C. *O estatuto da equivocidade na língua.* In: **(Ensaio) Estudos da Linguagem.** Porto Alegre: Sagra/ DC Luzzatto, 1996, p. 39-50.

_____. **Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso.** Porto Alegre: Editora Universidade, UFRGS, 2000.

_____. *O quadro atual da Análise do Discurso no Brasil*. In: CORRÊA, M. C; NASCIMENTO, S. H. L (Orgs.) **Espaços de Circulação da Linguagem**. Nº 27. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, jul- dez/ 2003, p. 39-46.

_____. *Linguagem, Ideologia e Psicanálise* In: **Estudos da Língua (gem)**. **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso**. Vitória da Conquista: [...] v.1, junho/2005, p. 9-75.

_____. (Org.) *Glossário de Termos do Discurso: AD*. Porto Alegre: 2005.

_____. *Análise do Discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso* In: *Organon: Revista do Instituto de Letras da Universidade do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, v.29, n.56, 2014.

MAIA, M. C. G. *O lapso da escrita como refúgio do sujeito*. In: MARIANI, B (Org.) **A escrita e os escritos**. São Carlos: Editora Claraluz, 2006, p.31-44.

MALDIDIER, D. *A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do Discurso: a obra de Michel Pêcheux (1993)* In: PIOVEZANI, C; SARGENTINI, V. (Orgs.) **Legados de Michel Pêcheux**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 39-62.

MARTÍN, I. **Síntesis: curso de lengua española. Ensino Médio**. São Paulo: Editora Ática, 2011. Volumes I, II e III.

MARX, K. **O capital**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MITTMANN, S. *Texto imagético e autoria* In: **Memória e História na/da Análise do Discurso**. INDURSKY, F; LEANDRO FERREIRA, M.C; MITTMAN, S. (Orgs.) São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p. 91-104.

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

ORLANDI, E. *O sentido dominante: a literalidade como produto da História.* In: **A linguagem e o seu funcionamento: as formas do discurso.** 4ª ed. São Paulo: Pontes, 1996, p.135-147.

_____. **Discurso e leitura.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos.** 10ª ed. São Paulo: Pontes, 2012.

_____. **Texto e Discurso.** 4ª ed. Campinas: Pontes, 2012.

OSMAN, S. *et al.* **Enlaces: español para jóvenes brasileños.** São Paulo: Macmillan do Brasil, 2010. Volumes I, II e III.

PÊCHEUX, M. *Análise do Discurso: três épocas (1983)* In: GADET, F; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso: introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Ed. Unicamp, 1997, p. 311-319.

_____; FUCHS, C. *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas (1975)* In: GADET, F; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso: introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Ed. Unicamp, 1997, p.163-179.

_____. *Sur la (dé-)construction des theories linguistiques (1982)*, DRLAV, nº. 27. Tradução brasileira: *Sobre a (des) construção das teorias linguísticas.* **Cadernos de Tradução do Instituto de Letras da UFRGS.** 2ª ed. Porto Alegre, n. 04, out. 1998, p. 35-55.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio (1975).**

Campinas: Editora UNICAMP, 2009.

_____. *Língua, linguagens, discurso* (1971) In: PIOVEZANI, C; SARGENTINI, V. (Orgs.) **Legados de Michel Pêcheux**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 69-75.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento (1983)**. Campinas: Pontes, 2012.

PCNEM, Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

PCN+ Ensino Médio, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002.

PIETROLUONGO, M. A. **Língua (s), sujeito (s) e Cidadania (s)** In: Revista Matraca, Rio de Janeiro, v.14, n.20, 2007, p.100-109.

Guia de livros didáticos, PNLD (2012): **Língua Estrangeira Moderna 2012**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Ver: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf, acesso em 17/03/2013.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral** (1916). 7ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.