



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
UBERLÂNDIA**



LUCAS ARAUJO CHAGAS

ENTRE EXPERIÊNCIAS E INDÍCIOS: O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS EM CONTEXTO DE IMERSÃO LINGUÍSTICA

**UBERLÂNDIA
FEVEREIRO DE 2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C433e Chagas, Lucas Araújo, 1990-

2016 Entre experiências e indícios : o ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão linguística / Lucas Araújo Chagas. -

2016.

110 f.

Orientadora: Carla Nunes Vieira Tavares.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros - Teses. I. Tavares, Carla Nunes Vieira. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

DADOS GERAIS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Título:

Entre experiências e indícios: o ensino de Português para Estrangeiros em contexto de imersão linguística.

Área de Concentração:

Estudos Linguísticos e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa:

Linguagem, texto e discurso.

Autor:

Lucas Araujo Chagas

Orientadora:

Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares.

Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia, fevereiro de 2016

LAUDA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

MEMBROS TITULARES

Ernesto Bertoldo
PROF. DR. ERNESTO SÉRGIO BERTOLDO

Vilma Botelho
PROF. DRA. VILMA APARECIDA BOTELHO FREITAS

Carla Nunes Vieira Tavares
PROF. DRA. CARLA NUNES VIEIRA TAVARES
Orientadora

MEMBROS SUPLENTES

PROF. DRA. MARIA DE FÁTIMA FONSECA GUILHERME

PROF. DRA. CRISTIANE CARVALHO DE PAULA BRITO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

Uberlândia, 29 de fevereiro de 2016.

Ao aprimoramento do ensino-aprendizagem de
Português para Estrangeiros

AGRADECIMENTOS

Neste trabalho, não quero seguir o rito dos trabalhos acadêmicos, quero apenas enumerar pessoas que me atravessaram, de tal maneira, que me trouxeram até aqui. Ressalvo que, meus agradecimentos não estão ligados à tarefa cultural de dar retorno àqueles que um dia me deram tempo ou presença. Pelo contrário, agradeço àqueles que através de sábias palavras deixaram em mim marcas vivas do que sou no agora e me tornaram memória daqueles que amo hoje e daqueles que amei outrora depois perdi. Assim, agradeço...

Aos meus pais David Chagas de Paula e Siméa Araújo pela educação e pela oportunidade de compartilharem comigo os meus melhores e piores dias e nestes terem o amor necessário para me convencerem de que a vida vale a pena.

Ao meu irmão Hélder Araujo Chagas e à minha cunhada Lindiane Borges de Santana por estarem sempre por perto e, com sua presença, me fazer ter a sensação de que no futuro não serei só.

À minha sobrinha Alícia Borges de Santana Araujo, que sequer ainda sabe o que é ter um tio, mas que, ao nascer me trouxe incentivo para deixar, por onde passar, boas lembranças que possam ser contadas por aqueles que um dia me fiz parte.

Às minhas amigas e professoras Silvia Helena Casagrande e Silvana Queiroz que me incentivaram a seguir o caminho das Letras e da Linguística, no qual trilhei até agora.

Ao Bruno César de Oliveira Pires, médico de alma e de homens que contribuiu para que eu conseguisse ver em mim o que eu só conseguia perceber nos outros.

À Tia Odete Chagas e ao Reverendo Jessé Chagas que, na sua terceira idade, compartilharam comigo a energia da juventude de seus doces conselhos, necessária para que eu seguisse meus sonhos.

Às Missionárias Léa Siqueira e Teresa Cristina do Amaral pelo amor de amigas e pelo exemplo de ser humano a ser seguido.

Aos amigos Laércio José Vida e Roberto Gonçalves por serem grandes espelhos e âncoras para que a vida seja melhor, quando compartilhada.

Aos professores Giovanni Ferrera Pitillo e Willian Mineo Tagata, por terem me ensinado os primeiros passos a trilhar na vida acadêmica.

Às professoras Alessandra Montera Rotta e Benice Alves por serem grandes parceiras na construção do conhecimento que tenho sobre o ensinar-aprender Português para Estrangeiros.

Aos meus colegas de jornada Adriano Henriques, Quênia Cortez, Dami Silva, Stela Meneses, Lucia Ferraz, Marcio Yamamoto, Claudia Murta, Priscila Marques, Natália Gontijo e tantos outros pelas palavras de incentivo para que chegasse ao final dessa etapa.

Aos professores João Bosco Cabral dos Santos, Valesca Virgínia, Ernesto Sérgio Bertoldo, Carmem Agustini, Ariel Novodvorski, Cristiane Brito, Maria Cristina Martins, Maria Cecília, Claude Normand, Yvon Keromnes, Myriam Perero e Brigit Zaug pelos saberes de vida e de profissão que hoje me fazem continuar sendo professor.

Às psicanalistas Sybele Macedo e Maíra Almeida pelo árduo trabalho de leitura de todo o meu texto no intuito de fortificar o conteúdo teórico com o qual trabalhei.

À minha amiga, irmã de consideração e companheira Vanessa Cristina dos Santos pelas noites em claro me encorajando a lutar e a não desistir de continuar a jornada da vida. À ela, também, por ser minha fiel escudeira no percurso de desenvolvimento e término do mestrado.

Ao Leandro Aparecido Martins, também médico de alma e de homens que me ensinou que tudo nem sempre é o que queremos, mas o que fazemos para ter.

Aos amigos e colegas de faculdade Weldila Martins, Valquiria Santos, Raphael Porto, Mayara Silva, Andressa Zabeu, Ariane Oliveira, Cesar Donizete, Edson Maria, Dione Uester, Mayumi

Hayashida, Barbara Almeida e outros mais, pelo carinho e incentivo para continuar na jornada docente.

Aos amigos professores Helder Eterno da Silveira, Edileusa Godoy de Souza, Lina Nakata, Alexandre Brito, Lunamara David, Cristiene Matos, Iza Lucia, Maria das Graças Machado, Verlaine Alves, Chirli Mendes e Cristiane Tumang, sem os quais não haveria nenhum sentido ser professor.

À Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) e aos parceiros de trabalho no ramo do ensino-aprendizagem de Português para Estrangeiro que tanto têm se dedicado ao aprimoramento deste campo docente.

À todos os meus alunos e ex-alunos estrangeiros pela oportunidade de transformar-me e apre(e)nder-me com seus olhares sobre o Brasil e minha Língua Materna.

Ao Marcos Nunes de Mello, pela companhia nas lidas e relidas do texto final da dissertação e pelo suporte espiritual para que minha pesquisa desse a mim um novo sentido de (re)viver.

À professora, mestre, amiga, orientadora Carla Nunes Vieira Tavares por estar contribuindo há tantos anos com o meu processo de formação profissional e que, mesmo diante de tamanhas dificuldades e barreiras, aceitou a tarefa de me orientar e me ensinou a entender que no mundo acadêmico as muralhas nunca são mais fortes do que a nossa própria força. Digo eu que ela merecia páginas de agradecimentos, mas sei que nenhum texto poderia referendar o que seus exemplos e palavras foram na constituição do meu Eu.

Aos meus amigos, familiares e parentes que não estiveram diretamente envolvidos na produção deste trabalho, mas que sempre se interessaram pelos caminhos por onde tenho andado.

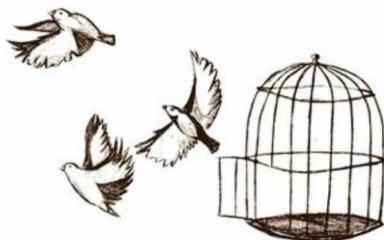
À Deus e seus intercessores, por terem permitido a cada uma dessas pessoas cruzar o meu caminho e me orientar rumo ao destino a seguir para alcançar o que Ele tem reservado para todos nós.

A UVA E O VINHO

Um homem dos vinhedos falou, em agonia, junto ao ouvido de Marcela. Antes de morrer, revelou a ela o segredo: - A uva - sussurrou - é feita de vinho.

Marcela Pérez-Silva me contou isso, e eu pensei: se a uva é feita de vinho, talvez a gente seja as palavras que contam o que a gente é.

EDUARDO GALEANO



Foi da incessante busca pelas palavras que contam o que é ensinar-aprender Português para Estrangeiros em contexto de imersão linguística que me envolvi com a escrita das próximas páginas...

RESUMO

Esta pesquisa tem como principal intuito abrir espaço para os estudos ligados ao ensino-aprendizagem de Português para estudantes estrangeiros em contexto de imersão linguística no Brasil. Para tanto, tomou-se como aporte teórico-metodológico os Estudos Discursivos afetados pela Psicanálise, na medida em que estes possibilitaram perceber como identificações à e na Língua Portuguesa – tomada enquanto objeto de saber –, por parte dos estudantes estrangeiros, podem incidir no ensino-aprendizagem dessa língua. Especificamente, aprofundamos a discussão sobre a relação entre identificação e ensino-aprendizado de línguas em contexto de imersão linguística e discutimos em que medida essas identificações podem ensejar a tomada da Língua Portuguesa enquanto objeto de saber. Parto do pressuposto de que, ao estar imerso no universo discursivo da língua do outro, o estrangeiro se vê diante de uma nova forma de se dizer e se ver no mundo, perspectiva esta que pode ensejar a ele ocupar um lugar nessa língua e querer aprender a mesma. Desse modo, tomo como hipótese o fato de que a imersão de um estudante estrangeiro no Brasil não é garantia de que ele tomará a palavra na língua do país de acolhida, mas instâncias de aprendizagem, em que dele seja demandado fazer uma experiência de si, podem proporcionar a instauração de processos de identificação com e na língua outra que venham a ter desdobramentos na sua constituição identitária. Como perguntas direcionadoras de pesquisa construo as indagações seguintes: 1) em que medida os estudantes estrangeiros se identificam à Língua Portuguesa e ao saber que ela porta? 2) que identificações à Língua Portuguesa são perceptíveis nos dizeres do estudante estrangeiro?; 3) que efeitos as identificações à Língua Portuguesa surtem na entrada do estudante estrangeiro nessa língua? Como objetivos de pesquisa, espero aprofundar as discussões sobre a relação entre identificação e aprendizagem de uma língua em contexto de imersão linguística; indicar as prováveis identificações instauradas com a língua e a cultura que ela porta em processos de aprendizagem de uma língua não-materna; e discutir em que medida as identificações iniciais a essa língua podem ensejar uma primeira entrada ou tomada dos saberes dessa língua. Com o intuito de desenvolver a pesquisa compus um *corpus* a partir de entrevistas gravadas com três estudantes estrangeiros e de recortes de diários de bordo de um professor de Português para Estrangeiros de uma universidade pública brasileira. Durante o procedimento de composição do *corpus*, percebemos que alguns saberes incitados nos dizeres dos estudantes estrangeiros indiciam discursos característicos da Língua Portuguesa, discursos esses não característicos de suas línguas maternas. Para nós, esses traços da Língua Portuguesa parecem ressoar nas enunciação que o estudante estrangeiro faz na tentativa de nomear-se Eu, deixando pistas de possíveis identificações deste à/nessa língua. Assim, recorremos ao conceito de formações e ressonâncias discursivas de Serrani-Infante (1997) como uma ferramenta de análise do nosso *corpus*. Além disso, tomei como suporte metodológico o conceito de paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1979), na medida em que este permite perceber o indivisível-invisível presente nos movimentos metonímicos perceptíveis nos dizeres enunciados pelos participantes da pesquisa. Após analisar o *corpus*, foi possível perceber que a imersão de estudantes estrangeiros no Brasil pode fazer com que instâncias de aprendizagem do Português ocorram em decorrência das experiências de si – advindas de processos de identificação à e na língua do outro – produzindo efeitos na subjetividade desses estrangeiros, ensejando-os a tomar a Língua Portuguesa e os saberes que ela porta.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de língua(s); imersão linguística; Português para Estrangeiros; identificação(ões); objeto de saber.

ABSTRACT

This research aims to open debates through the studies directed to the Portuguese teaching-learning for foreign students in context of linguistic immersion. Discursive Studies and Psychoanalysis were used as theoretical and methodological fundaments in a way that they made possible to notice identifications on the Portuguese Language – taken as a knowledge object -, by the foreign students, and how these identifications can contribute to the teaching-learning of this language. Specifically, discussions were made on the relationship between identification and teaching-learning languages in context of immersion. Besides that, discussions were made upon the extent of these identifications and their incidences on the appropriation of this language as a knowledge object. After analyzing the research *corpus* it was revealed that the immersion of foreign students in Brazil can cause learning Portuguese instances as a result of their own experiences - in the language of the Another - producing effects on their identity constitutions, whereas making foreign students portrays the Portuguese Language and the knowledge that it portrays.

Keywords: language(s) teaching-learning; linguistic immersion; Portuguese for foreigners; identification(s); knowledge object.

SUMÁRIO

PRÓLOGO	14
INTRODUÇÃO	19
1. CAPÍTULO 1: PROBLEMATIZAÇÃO	27
1.1. O Ensino de Português como Língua Estrangeira pelo Brasil e pelo mundo	27
1.2. O Ensino de PE para estudantes universitários no Brasil	33
1.2.1. Os impactos da internacionalização universitária no ensino-aprendizagem de PE	33
2. CAPÍTULO 2: TEORIZAÇÃO	40
2.1. O ensino-aprendizagem de línguas: (re)visita a conceitos e especificidades	40
2.2. Língua Materna, Primeira Língua, Segunda Língua e Língua Estrangeira	42
2.3. Conceitos fronteiriços da(s) língua(s)	45
2.4. Sujeito e Língua(s)	49
2.5. A constituição do sujeito: das identificações	52
3. CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	58
3.1 Considerações Preliminares	58
3.2. O contexto de pesquisa	62
3.3. A composição do <i>corpus</i>	65
3.3.2. A composição dos diários de bordo do professor	66
3.3.3. A composição das entrevistas gravadas	66
3.4. Os participantes da pesquisa	67
3.4.1 O argentino	67
3.4.2 O ucraniano	67
3.4.3 O francês	68
4. CAPÍTULO 4: ANÁLISE DO CORPUS	69
4.1. Da teoria à prática: o primeiro olhar para os processos identificatórios na tomada da língua do Outro	99
Situação 1	70
Situação 2	72
Situação 3	73

4.2. Os reflexos das identificações no espaço de ensino-aprendizagem da língua do outro: os contra-pontos entre professor e aluno estrangeiro	75
Situação 4	75
Situação 5	80
Situação 6	82
4.3. A passagem pelo não-materno: as identificações aos saberes da língua do outro	84
Recorte 1	85
4.4. A tomada do Eu na língua do outro	87
Recorte 2	87
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	96
ANEXOS	102
Anexo 1: Estrutura Curricular do Curso de Extensão de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira Oferecido para Estrangeiros de Mobilidade Internacional na Universidade Federal de Uberlândia	100
Anexo 2: Calendário Estudantil	109



PRÓLOGO

Das experiências ao despertar para a pesquisa...

No ano de 2008 foi elaborado um novo currículo pedagógico para o Curso de Letras do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O novo currículo previa para o Instituto o Curso de Licenciatura em Língua Espanhola e uma série de fragmentações no currículo antigo que dariam, a partir daquele momento, a opção para que os alunos ingressantes escolhessem, no segundo ano de curso, a licenciatura simples em Português, Francês, Espanhol ou Inglês.

Para aqueles que, a partir do segundo ano, escolhessem cursar licenciatura em Espanhol, Inglês ou Francês era obrigatório participar das disciplinas Metodologia de Ensino do Português Como Língua Estrangeira e Estágio Supervisionado de Português como Língua Estrangeira. Para os ingressantes que seguissem a licenciatura em Português, eram ofertadas as disciplinas O Ensino de Português em Diferentes Contextos e Estágio Supervisionado do Ensino de Português em Diferentes Contextos, também obrigatórias, e que contemplavam tópicos do Ensino de Português como Língua Estrangeira.

Faço menção a essa passagem, porque, no ano de 2009, um ano após o começo do novo currículo pedagógico, chego à UFU transferido do Centro Universitário do Cerrado – Patrocínio/MG (UNICERP), onde cursava Letras Português/Inglês, e sou posto em face de um currículo muito diferente do qual estava acostumado. Em consequência, convalidei poucas matérias e teria que refazer várias outras para conseguir acompanhar o currículo da UFU.

Em uma nova cidade, percebia diferenças na maneira de se portar das pessoas em relação àquelas em que fui concebido. Embora Patrocínio estivesse apenas a 144 km de Uberlândia, os primeiros meses de estadia aqui e de estudo na UFU me trouxeram estranhamentos. A alimentação, embora similar em termos de cardápio, causava certa estranheza, pois os processos de industrialização pelos quais os alimentos passavam os deixavam sem sabor, gordurosos e, em certos casos, ácidos. As vestimentas casuais utilizadas na universidade também me traziam espanto, pois na UNICERP as pessoas se vestiam de maneira formal e não era comum os alunos frequentarem as aulas de chinelo ou saias e shorts curtos.

Outro fator que me incomodava era o calor, o clima abafado e o fato de morar em um apartamento pequeno, o que me privava de contato com a terra e de ver o nascer e o por do sol, como de costume fazia na casa dos meus pais em Patrocínio. As perturbações pela falta de uma cronologia do dia pré-estabelecida pela posição do sol me faziam ter a sensação de que, ora o dia passava rápido demais, ora não passava de jeito nenhum. Privado da visitação aos familiares nos finais de semana e dos almoços em família, como era de costume em Patrocínio, em Uberlândia percebi que as pessoas da região onde morava me pareciam sós e que, isoladas em seus apartamentos, passavam o sábado e o domingo vendo filmes, jogando videogames ou navegando na internet.

Passados alguns meses, no segundo semestre em que estava aqui foi o momento de cursar a disciplina Metodologia de Ensino do Português Como Língua Estrangeira. Naquele tempo, a disciplina era algo novo para a universidade e o professor responsável pela mesma nos propôs a construir a disciplina juntos. Eram celebrados, no ano de 2009, uma série de convênios entre a UFU e universidades estrangeiras que visavam promover acordos bilaterais para a realização de intercâmbios estudantis e a criação de cursos com duplo diploma. Em consequência disso, chegaram à universidade, naquele ano, estudantes estrangeiros, em sua maioria franceses, colombianos e argentinos.

Carentes do idioma Português e de uma infraestrutura que os ensinasse a língua, esses estudantes estrangeiros foram acolhidos por alguns de nós, alunos da disciplina de Metodologia de Ensino do Português como Língua Estrangeira, que prontamente nos dispusemos a ensiná-los nosso idioma materno. Em contato com os estudantes estrangeiros, percebi que alguns dos estranhamentos que tive ao chegar em Uberlândia se repetiam com alguns deles, entretanto me pareciam mais intensos.

Adaptado ao modo de vida überlandense, embora ainda hoje estranhe algumas coisas, percebia, também, que pouco a pouco aqueles estudantes estrangeiros que acompanhei iam se adaptando aos modos de vida, de se vestir, à alimentação e à rotina universitária. Alguns me pareciam outras pessoas após alguns meses no Brasil, pois se abrasileiravam ao ponto de apagarem algumas marcas características de suas nacionalidades, como trocar o mate pelo café, no caso dos argentinos.

O espaço de ensino-aprendizagem de Português para Estrangeiros foi para mim, desde o primeiro momento, um lugar de deslumbramento. Ali, ensinando aos estudantes estrangeiros Língua Portuguesa e aspectos culturais do Brasil, tinha a sensação de aprender juntamente com eles novos saberes sobre a minha realidade social e sobre o meu país. Como professor de alunos franceses por três semestres consecutivos, fui percebendo que algo da França começava a me causar o desejo de conhecer aquele país. Em 2011, quando a Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais da Instituição abriu o edital de mobilidade estudantil, decidi me candidatar.

Entre os países de destino, não havia nenhum que pudesse aprimorar meus conhecimentos em Língua Inglesa, idioma do qual seria professor após a graduação. Dadas essas condições, escolhi dois países que ficasse próximos de algum destino em que o Inglês era uma língua oficial: no caso o México que ficava perto dos Estados Unidos e a França pela proximidade da Inglaterra. Durante a seleção dos candidatos, após cinco avaliações criteriosas, fui aprovado para estudar na L'Université Paul Verlaine, que, durante a minha estadia na França, se tornou L'Université de Lorraine.

Indagado entre a escolha de ingressar no mercado de trabalho, já que estava na etapa final da faculdade, e ir para um país cuja língua não dominava, decidi partir para a França. Poucas semanas depois embarquei para lá. Pelas proximidades de Metz - cidade onde fica a L'Université de Lorraine - e a Alemanha, chegaria em Frankfurt e em seguida tomaria um trem para a França. Ao cruzar a fronteira entre Alemanha e França e entrar no trem *TER-SNCF*, linha própria das regiões francófonas de Alsácia e Lorena, comecei a me dar conta de que estava em outra realidade e, certamente, em outro país.

A percepção das vestimentas das pessoas, os hábitos de tabagismo e mesmo a estatura física dos franceses me traziam vagas lembranças das pessoas de Martins, uma pequena colônia de origem francesa e italiana que fica em Patrocínio. Lembro-me que quando criança ia com meu pai aos Martins, visitar alguns parentes distantes. Toda vez que íamos era um

evento, pois a comunidade do arraial tinha hábitos de vida diferentes e eram famosos por falarem alto e conversarem fazendo caretas.

A tentativa de decifrar uma melhor maneira de aprender a cultura e a Língua Francesa me traziam muitas lembranças de meus alunos estrangeiros aqui no Brasil. As dores de cabeça, a moleza no corpo, congestões e náuseas pareciam acontecer da mesma maneira comigo. Nos primeiros três meses, a barreira linguística me causava imensa frustração, pois, por não entender o que as pessoas falavam, me sentia perdido e excluído socialmente. Os estranhamentos com o clima, a comida e a rotina de vida também me pareciam diferentes: ora eram agradáveis, ora ruins.

Após alguns meses na França, encontrei alguns franceses que haviam sido meus alunos de Português Para Estrangeiros no Brasil. A convite de um deles fui passar uma semana na casa de sua família para conhecer um pouco mais da cultura francesa. Ter estado na rotina daquele lar me fez perceber várias coisas que até então não podia entender sobre os franceses e sobre os seus hábitos. Aos poucos, o estranhamento foi abrindo espaço para uma espécie de aceitação, o que mais adiante me deu uma impressão de pertencimento a certos hábitos e costumes, como tomar vinho com as refeições.

Após frequentar um curso de Francês Para Estrangeiros e não ter tido bons resultados, este final de semana na casa da família de um típico francês me instigou a tentar uma segunda vez. Apeguei-me a duas colegas alemãs que eram professoras de francês na Alemanha e que estavam ali para estudar a Língua Francesa e, em poucas semanas, passei a sentir autoconfiança para dizer frases longas ou contar histórias nas conversas entre amigos, através da Língua Francesa.

Percebi que o fato de ter sido acolhido pela família francesa me permitiu estabelecer identificações com o modo de vida francês e com a Língua Francesa que me permitiram ver coisas que até então não haviam passado pela minha visagem. Não obstante, essas identificações me permitiram, pouco a pouco, perceber que a língua falada pelos franceses tinha certos significantes que eram intraduzíveis em Português, mas que eram gostosos de serem ouvidos.

Tempos depois, ao retornar ao Brasil fui tomado dos mesmos estranhamentos com a cultura brasileira e pelo paradoxo ou de uma sensação indescritível de matar a saudade de certos hábitos. Após meses sem abraçar alguém, os abraços me causavam estranheza, pois me davam a sensação de que estava sendo invadido. Em compensação, quando tomei os

primeiros banhos, parecia que nunca havia usado um chuveiro antes, de tão gostoso que era sentir a ducha de água caindo sobre a cabeça.

Após uma temporada com os meus pais, em Patrocínio, retornei para Uberlândia. Ao chegar à cidade fui convidado para retomar a dar aulas de Português para Estrangeiros. Em face de um grupo de estudantes estrangeiros muito heterogêneos percebi várias contingências que aconteciam na relação dos mesmos com o ensino-aprendizado do Português. Após criar situações para que eles experienciassem a língua em contextos de prática, como visitas culturais, viagem, estadia na casa de família, idas ao supermercado, entre outras, fui percebendo que eles reconheciam, aos poucos, significantes intraduzíveis em suas línguas ditas maternas, como “coxinha, brigadeiro, peguete, de graça”, e assim por diante.

Não obstante, a identificação a esses significantes pareciam ensejar a esses alunos a apropriação de outros linguajares do Português Brasileiro. As novas formas de se ver, que a Língua Portuguesa apresentava para os estudantes estrangeiros, pareciam suscitar neles o desejo pelo aprendizado dessa língua. Além disso, as experiências de imersão no universo de práticas discursivas do Brasil pareciam trazer para a sala de aula a ambição deles em conhecer e falar a Língua Portuguesa.

Proponho, ao final dos fatos relatados, que os indícios e experiências advindas de imersões em diferentes universos discursivos me possibilitou tecer uma série de constatações que, em algum momento, se assemelham a constatações dos estudantes estrangeiros imersos no Brasil e com aquelas que presenciei, enquanto estudante estrangeiro na França. Em face a esses indícios, decidi coletar informações que os deixassem mais concretos para que, posteriormente, pudesse utilizá-los no desenvolvimento de uma pesquisa formal.

Tendo em mãos diários de campo, feitos a partir das observações dos estudantes estrangeiros e suas experiências de imersão linguístico-cultural no Brasil e entrevistas gravadas feitas pelos mesmos, decidi interpretar os indícios ali presentes por um viés teórico. É aí que me encontro com os Estudos Discursivos afetados pela Psicanálise freudo-lacaniana, recurso epistêmico que me propiciará entender os efeitos das identificações à e na Língua Portuguesa e os indícios desse encontro-confronto no ensino-aprendizagem desta.



INTRODUÇÃO

Francoff, Astolfo e Andreas¹ – participantes dessa pesquisa – acabam de se encontrar no voo São Paulo – Uberlândia. Todos os três são estrangeiros que escolheram o Brasil para passar uma temporada de estudo: Francoff da França, Astolfo da Argentina e Andreas da Ucrânia. Todos eles têm experiência com viagens internacionais, mas nunca moraram fora de seus países.

Ainda no avião os três têm oportunidade de se conhecerem um pouco mais. Ao longo do voo, arranham em inglês tentando explicar o que cada um veio fazer no Brasil. Francoff, estudante de Engenharia Mecânica, decidiu escolher o Brasil porque tinha interesse por estudar soldagem, uma área muito importante do seu curso e que tem como centro de referência de estudos a universidade para qual estava indo. Astolfo, estudante de Agronomia já estudava Português em sua universidade e escolheu o Brasil como destino estudantil porque gostaria de aprender um pouco mais sobre a agricultura tropical. Por último, Andreas veio para cá fazer mestrado em Engenharia Mecânica por intermédio de um acordo existente entre a universidade em que se graduou na Ucrânia e a Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

¹ Ressalvamos que estes nomes são fictícios para resguardar o anonimato de nossos participantes de pesquisa.

Após uma hora de viagem todos chegam à Uberlândia. Como cada um iria para um lugar diferente da cidade eles se separam no aeroporto. Francoff e Astolfo iriam para pensionatos e Andreas iria para a casa de um amigo ucraniano que faz mestrado na UFU. Na ansiedade de chegarem ao destino final e em meio ao estranhamento da organização da cidade e do sistema de trânsito não se dão conta de que “morar em outro país demanda reinventar-se” (NOBREGA, 2014, p. 62).

O encontro destes três estudantes estrangeiros ilustra um breve panorama dos programas de Mobilidade Internacional Estudantil que gostaria de retratar, que, cada vez mais, fortalece os processos de internacionalização da educação no âmbito universitário. Ocorridos em diferentes proporções, percebo que estes programas têm ganhado maiores amplitudes no cenário brasileiro nos últimos anos. Como propõe Nobrega (2014, p. 64), “no Brasil, os dados atuais mostram que a internacionalização ocorre de forma diferenciada em cada Instituição de Ensino Superior”, entretanto, o país tem se esforçado para acompanhar essa tendência mundial.

A meu ver, a internacionalização da educação superior apresenta aspectos positivos inegáveis, tais como o estabelecimento de redes de pesquisa e a preparação de profissionais para atuarem em mercados culturais diversos e globais. Em contrapartida, existem muitas críticas na relação assimétrica que se mantêm entre países desenvolvidos, subdesenvolvidos e em desenvolvimento, já que o poderio econômico parece sobrepor a qualidade acadêmica (MOROSINI, 2006).

Programas de intercâmbio lançados pelo Brasil nos últimos anos têm dado força ao país permitindo-lhe vencer as barreiras impostas por sua posição econômica. Tenho notado que Programas como o Ciências sem Fronteiras (PCF), Licenciatura Internacional (PLI) e o Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) têm permitido a universidades brasileiras enviar e receber estudantes com o propósito de fortalecer as relações acadêmicas do Brasil e divulgar a ciência, cultura e tecnologia brasileira no exterior. Como consequência dessa expansão de programas estudantis internacionais, muitas Instituições de Ensino Superior, brasileiras e estrangeiras, têm criado cursos de Português para alunos de mobilidade internacional como um mecanismo de apoio e de imersão cultural ao ambiente acadêmico e social aparentemente desconhecido, para os quais eles irão. Tomo as palavras de Castro (2009) para reforçar que a Língua Portuguesa vive um momento político de internacionalização sem precedentes.

Concordo com Castro (2009, p. 5) quando ele diz que tornar o Português uma língua internacional não é sinônimo de exportá-la. Isso, porque muitos estudantes estrangeiros que

estudam Língua Portuguesa no Brasil acabam se identificando com os autores, os linguajares, a literatura e o modo de se fazer ciência no Brasil e acabam se tornando agentes da difusão dessas nossas características quando retornam para seus países.

A pesquisa relatada nessa dissertação vai ao encontro de certas questões que levantei, juntamente com outros pesquisadores, durante a elaboração do Projeto de Extensão Universitária “Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para estrangeiros: ações e intervenções para o aprimoramento do ensino de Português como Língua Estrangeira – PLE (2º Ed.; nº 10533-2013)”, ação que teve como iniciativa responder às demandas de ampliação dos processos de internacionalização da Universidade Federal de Uberlândia em consequência da internacionalização da educação brasileira nas últimas décadas. Por outro lado, neste trabalho me interessa investigar algo que está para além da internacionalização da educação em si, ou seja, a imersão de um estudante estrangeiro e suas identificações com o país que o acolheu, indiciadas na sua relação com uma Segunda Língua².

Imerso em outra localidade geográfica, o estudante estrangeiro se depara com uma série de novas experiências. Recorro a Nobrega (2014, p. 72) para reforçar que, a comida, o cheiro, o fuso horário, o clima, a língua, as novas necessidades de vestimenta e de comportamento físico causam uma série de afetamentos ao estrangeiro em relação as suas experiências geográficas, culturais, linguística e sociais maternas. Conforme os dias vão passando, noto que a passagem do estrangeiro por esses afetamentos pode permitir a ocorrência de aprendizagens.

A esse respeito, Oberg (2006) propõe que a sequência de aprendizagens ininterruptas pela qual o estudante estrangeiro passa ao morar em um outro país pode o desestabilizar e o desorientar em relação as referências que lhe davam segurança no seu espaço geográfico materno. Diante desses “encontros-confrontos” (BERTOLDO, 2003), vejo que alguns estudantes estrangeiros vivenciam choques culturais, outros sentem muita saudade de casa; haverá aqueles que passarão o ano todo como se estivessem numa festa, sem se abalarem com as diferenças culturais; e aqueles que se adaptam tão bem ao lugar em que estão que desejam por ali ficar.

Acredito que todas essas considerações trazem implicações para a preparação demandada às universidades para receber esses estrangeiros. De maneira particular, ressalvo que esses fatos requerem mais atenção na elaboração dos cursos de Português oferecidos pelas instituições brasileiras a estudantes estrangeiros, já que é nesse ambiente de aprendizagem que

² Abordaremos com mais precisão no Capítulo Teórico dessa dissertação o que entendemos por Língua Materna, Primeira Língua, Segunda Língua e Língua Estrangeira.

acontecerá um maior acompanhamento e trabalho para que o aluno de PE consiga estabelecer laço com o Brasil e com a língua falada no país.

O Projeto de Extensão “Brasil Sem Fronteiras”, proposto por mim e pela professora Alessandra Montera Rotta, como subprojeto do “Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para estrangeiros: ações e intervenções para o aprimoramento do ensino de Português como Língua Estrangeira – PLE (2º Ed.; nº 10533-2013)”, realizado no ano de 2012 – e ocorrido ainda hoje sob novas gestões - objetiva justamente criar espaços de ensino de PE fora do ambiente formal de sala de aula, como em supermercados, museus, feiras livres ou mesmo em viagens culturais à outras cidades. Acredito que, durante essas atividades, o universitário estrangeiro tenha a oportunidade de experienciar de perto a particularidade das diferentes materialidades linguístico-culturais da região e ter uma visão diferente da realidade social do Brasil. A meu ver, a pura imersão no cotidiano universitário überlandense poderia não propiciar ao estudante estrangeiro o contato com a singularidade da cultura, língua e identidade regional brasileira, já que o ambiente universitário me parece semelhante em qualquer país.

A exemplo de Francoff, Adolfo e Andreas, posso dizer que o ensino de Português para Estrangeiros imersos no Brasil requer agrupar alunos de diferentes culturas em um só espaço. Desse modo, o ensino-aprendizagem de PE em contexto de imersão linguística não equivale ao ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira a alunos que possuem uma mesma língua dita materna, como acontece na escola regular brasileira. Deve-se levar em conta, também, o fato de que, entre os alunos, existem distintas preferências de aprendizagem, moldadas pelas suas culturas e por sua constituição identitária (NOBREGA, 2014).

Ao pensar a cultura e suas implicações sobre a constituição da identidade do estrangeiro posso perceber que:

A identidade é algo complexo, não monolítico, em contínua construção nas práticas discursivas, mutante, portanto. Não é constituída por nossa filiação, idade, nacionalidade, sexo, profissão, e outros aspectos que podem ser encontrados em nossos documentos e/ou currículo. Pela Análise do Discurso, somos descritos pela posição que ocupamos dentro do universo discursivo. Esta é definida pela formação discursiva em que estamos inseridos, é dada por nossa memória histórica. (BLATYTA, 2008, p. 109)

Nesse mesmo sentido, digo que a imersão em uma cultura que não é sua pode surtir desdobramentos na constituição identitária de alguém, já que ali este se verá ocupando diferentes posições no universo discursivo, em particular na formação discursiva a que está inserido. Ainda a respeito da imersão de um estudante estrangeiro no Brasil e na cultura

brasileira, Dourado e Poshar (2010, p. 42) salientam que “conceber a cultura como só tendo existência no contexto social implica reconhecer que ela é socioculturalmente constituída nas práticas discursivas, nas formas de ser, dizer e agir”. Assim, nas palavras do autor, diria que a cultura é construída nas e pelas práticas discursivas, mantendo, portanto, uma relação dialógica constitutiva com a língua que é veiculada, vivenciada e experimentada.

Dessa forma, posso dizer que é necessário haver a sensibilidade para pensar a imersão do estudante estrangeiro no Brasil como uma experiência que inevitavelmente esbarra na tomada da palavra na língua que sustenta e constrói as práticas discursivas dos brasileiros: a Língua Portuguesa, em especial, o Português do Brasil.

Inserido em uma perspectiva discursiva fortemente afetada pela Psicanálise, deparo com uma possível amplitude de estudo para lidar com as questões subjetivas que interpelam as questões colocadas até aqui. Nesse sentido, me pergunto em um primeiro momento: o que pode levar um estudante estrangeiro exposto a uma Segunda Língua a se identificar (ou não se identificar) e a se alienar a essa língua enquanto *objeto de saber*?

Ressalvo que, pela perspectiva psicanalítica, uma língua enquanto *objeto de saber* seria uma estrutura significante particular ancorada em uma rede discursiva que pode ser desejada pelo sujeito, na medida em que este é convocado pelo Outro a se representar e enunciar enquanto Eu. Nas palavras de Lacan (1975[2005]) eu diria que como objeto, uma língua é, também, traço significante operante, por intermédio da linguagem, do qual o sujeito se apropria na tentativa de suprir, em partes, sua falta constitutiva. A esse respeito falarei no Capítulo 2 desta dissertação, entretanto, devo deixar claro que um *objeto de saber* não deve ser entendido neste trabalho como “ter entendimento sobre alguma coisa”, mas pelo sentido psicanalítico proposto.

Acredito que pesquisar os reflexos de uma imersão cultural e linguística mediada pelo encontro-confronto do estudante estrangeiro com a Língua Portuguesa e com o Brasil pode contribuir com o ensino-aprendizado de PE. Tal exercício traria amplas contribuições para a Linguística Aplicada ao Ensino de Português para Estrangeiros. A demanda de ensino de PE no Brasil tem crescido muito nos últimos anos, tanto dentro das universidades quanto fora. Certamente pesquisas dessa amplitude podem colaborar com o aprimoramento e desenvolvimento de novas abordagens de ensino da Língua Portuguesa como língua não-materna³ nos mais variados contextos de aprendizagem.

³ Chamo de língua não-materna qualquer língua que não seja a Língua Primeira, ou Língua Materna, que media primariamente a relação do sujeito com o mundo. Esclareço com mais propriedade essas distinções no Capítulo 2 deste trabalho.

Pelas observações que fiz até agora, proponho que identificações à língua não-materna, que media a relação dos estudantes estrangeiros com o universo discursivo do Outro, poderiam ensejar que alguns deles se filiassem à/na Língua Portuguesa. Parto do pressuposto de que, ao estar imerso no universo discursivo da língua do outro, o estrangeiro se vê diante de uma nova forma de se dizer e se ver no mundo, perspectiva esta que pode ensejar a ele ocupar um lugar nessa língua e querer aprender a mesma. Assim, faço a hipótese de que a imersão de um estudante estrangeiro no Brasil não é garantia de que ele tomará a palavra na língua do país de acolhida, mas instâncias de aprendizagem, em que dele seja demandado fazer uma experiência de si, podem proporcionar a instauração de processos de identificação com e na língua outra que venham a ter desdobramentos na sua constituição identitária.

Ao longo dessa pesquisa proponho que a imersão do aluno estrangeiro no Brasil instaura a passagem deste por uma relação especular que enseja identificações à (e na) Língua Portuguesa. Diante da possibilidade de se dizer, ver e sentir (n)o mundo o estudante estrangeiro estabelece posicionamentos nos discursos particulares à essa língua, que chamo, nesse contexto, de língua não-materna. Não obstante, ocupar um lugar nesses discursos permite ao estrangeiro enunciar e dizer-se a partir de um lugar não-materno, o que pode indicar uma tomada da (na) palavra da língua do outro.

Dando continuidade aos meus questionamentos, a hipótese de pesquisa se desdobra nas seguintes perguntas: 1) em que medida os estudantes estrangeiros se identificam à Língua Portuguesa e ao saber que ela porta? 2) que identificações à Língua Portuguesa são perceptíveis nos dizeres do estudante estrangeiro?; 3) que efeitos as identificações à Língua Portuguesa surtem na entrada do estudante estrangeiro nessa língua?

Pelas leituras realizadas, não me deparei com referências de pesquisadores que tenham se dedicado a estudar as identificações, a tomada de uma língua tida como um *objeto de saber* e as influências desse acontecimento no aprendizado de uma língua que seja a LP em contexto de imersão linguística, no qual surtiram minhas observações. Diante desse fato, acredito que este trabalho engaja como objetivo principal abrir as discussões nesse âmbito e contribuir para futuros estudos de ensino e aprendizagem de língua em contextos de imersão linguística - em particular a LP - ao priorizar as discussões dos processos de identificação do estrangeiro para com a língua do outro e o *saber* que ela porta e os desdobramentos dessas identificações na aprendizagem de PE.

Nas trilhas dessa empreitada, objetivo especificamente: 1) aprofundar a discussão sobre a relação entre identificação e ensino e aprendizagem de uma língua em contexto de imersão linguística; 2) indicar as prováveis identificações instauradas com a língua e a cultura que ela porta em processos de aprendizagem línguas não-maternas; e 3) discutir em que medida as identificações iniciais a essa língua podem ensejar uma primeira entrada ou tomada dos saberes dessa língua.

A percepção de que as pesquisas em PE, até agora, se restringem a um campo da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas tendencioso a explorar questões metodológicas, processuais e avaliativas de uma aprendizagem, fazem com que as indagações que trago neste trabalho tenham o mérito de instaurar uma discussão sobre os efeitos que a identificação com uma língua pode surtir na subjetividade daqueles que a aprendem, contribuindo para o aprendizado da mesma.

No intuito de discutir as perguntas de pesquisa de modo a alcançar os objetivos propostos, observo o processo de imersão cultural e linguística de três estudantes estrangeiros de um curso de português oferecido dentro das dependências do projeto de extensão citado anteriormente, ministrado no ano de 2012, nas dependências da Universidade Federal de Uberlândia, em que atuei como professor voluntário. Propositalmente, Francoff, Astolfo e Andreas foram escolhidos entre nove outros alunos que frequentavam a mesma classe naquele período, já que, ao meu ver, os saberes da Língua Portuguesa – língua não-materna para esses alunos – tiveram perceptíveis desdobramentos em suas constituições identitárias, que incidiram no aprendizado de PE.

Compor um *corpus* para problematizar as questões levantadas nesta introdução é uma tarefa árdua, porque as identificações às discursividades da Língua Portuguesa muitas vezes não são perceptíveis em materialidades escritas em folha de papel ou sugeridas em entrevistas e depoimentos, dos quais geralmente se constrói um *corpus* em pesquisas linguísticas. Em face disso, parto de algumas considerações de Bertoldo e Agustini (2011, p. 124), os quais propõem que um pesquisador ao ocupar o campo teórico metodológico no qual me insiro, levanta fatos linguísticos a serem abordados, descritos e analisáveis que estão diretamente ligados a uma prática social.

Desse modo a interpretação desses fatos convoca o meu olhar subjetivo, enquanto pesquisador, para transcrever os acontecimentos nos quais encontrei subsídios para realizar uma pesquisa e constituir um *corpus* de análise. Pelo viés proposto por Bertoldo e Agustini (2011, p.124), compor um *corpus* implica coletar “recortes de linguagem cuja constituição

visa à descrição e análise de um fato linguístico”, seja ele contingente de regularidades ou singularidades. Os fatos linguísticos analisados nesta pesquisa são permeados de singularidade, o que implicou considerar a minha subjetividade enquanto pesquisador ao propor um *corpus* de pesquisa, já que é a partir do meu olhar que a pesquisa foi tomada forma.

Na construção do *corpus* deste trabalho, portanto, a minha interpretação do que ocorreu durante a aprendizagem e no curso proposto afetou o modo como (re)construí situações ocorridas, dentro e fora de sala de aula, a partir de minhas notas de campo e das impressões que elas deixaram em mim. Considero, ainda, as respostas a entrevistas e os dizeres de depoimentos gravados durante e após o curso em que atuei como professor voluntário. Diferentemente de outros trabalhos do campo da Linguística e da Linguística Aplicada, foi a partir da narração dos fatos que fui inserindo no corpo desta pesquisa excertos enunciativos produzidos pelos alunos estrangeiros, registrados em gravações e diários de aula – disponíveis no banco de dados do grupo de PE do ILEEL. Eles constituem o que denominei como “situações”, as quais analisei com base no paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1979) e na noção de ressonâncias discursivas de Serrani-Infante (1997), conceitos estes que abordarei mais especificamente no capítulo 3 deste trabalho.

Por fim, almejando problematizar as questões de pesquisa anteriormente relatadas, divido este trabalho em quatro partes. Inicialmente problematizo a internacionalização da educação e seus efeitos na constituição identitária dos estudantes estrangeiros (Capítulo 1). Em seguida, teço considerações sobre os processos de identificação que podem ocorrer ao longo da experiência de ensino-aprendizagem de Português para Estrangeiros em contexto de imersão linguística, e como essas identificações podem acarretar efeitos na constituição identitária dos alunos estrangeiros (Capítulo 2). Mais adiante, teço considerações metodológicas sobre a pesquisa (Capítulo 3). Faço análises para tentar expor como as identificações ao saberes que a Língua Portuguesa do Brasil porta podem incidir no ensino-aprendizado dessa língua, e ao mesmo tempo incidirem na constituição identitária dos estudantes estrangeiros (Capítulo 4); e, por último, teço algumas considerações finais de pesquisa.



1.CAPÍTULO 1: PROBLEMATIZAÇÃO

1.1. O Ensino de Português como Língua Estrangeira pelo Brasil e pelo Mundo

O ensino de português para estrangeiros tem sido objeto de discussões constantemente realizadas na universidade e fora dela nas mais diversas instituições que dele se ocupam, seja no Brasil, seja no exterior. Entre as diversas nomenclaturas derivadas desse campo, Português Língua Estrangeira (PLE), Português Segunda Língua (L2), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português como Língua Adicional (PLA) e Português como Língua de Herança (PLH), Português para Estrangeiros (PE) são os termos que mais se destacam e, igualmente, são os mais evidenciados em pesquisas ligadas ao campo da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL), circunscrevendo com cada vez mais propriedade esta área de estudo.

Nas últimas décadas, em consequência do aumento da procura do aprendizado de português, seja na modalidade portuguesa, seja na modalidade brasileira, esforços têm sido feitos para atender a essa demanda. De acordo com Frankenberg-Garcia et al. (1994), por

volta do ano de 1990 existiam 209 instituições de ensino de PLE espalhadas pelo mundo estando estas em 35 países, sendo cerca de 70% na Europa e 30% em outros continentes.

No que diz respeito ao ensino de português na modalidade brasileira, Forte (1998) contabilizou que até o final da década de 1990 existiam 21 Centros Culturais Brasileiros (CCBs), também conhecidos como Centro de Estudos Brasileiros (CEBs), distribuídos pelo continente americano (12), europeu (3) e africano (6). Hoje, de acordo com o Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores (MRE) este número subiu para 24, estando essas instituições distribuídas entre África (6), América (13), Europa (3) e Oriente Médio (2)⁴.

Além dos CCBs e CEBs, instituições amparadas pelo Governo Brasileiro desde a década de 1940 para a promoção da língua e cultura brasileira no exterior, existem também os programas de leitorado apoiados pelo Itamarati em parceria com o MRE e Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) que subsidiam cerca de 40 professores universitários de PLE em 28 países⁵.

Juntamente com esses programas, países que demonstram interesse comercial com o Brasil têm incentivado a promoção do PLE em algumas regiões administrativas de seus territórios (ESPADINHA & TEIXEIRA E SILVA, 2008). Como verdadeiras ilhas de promoção do PLE no exterior, podemos citar como destaque: Macau (China), Luxemburgo (Luxemburgo), Dili (Timor-Leste), La Rochelle e Saint Georges de L'Oyapock (França), Londres (Inglaterra), Washington e Nova York (Estados Unidos) e Oizumi e Tokyo (Japão) (ESPADINHA & TEIXEIRA E SILVA, 2008; ARAÚJO, 2008; PINTO & VOISIN, 2014; SANTOS, 2011, SOUZA, 2013).

Outro elemento que tem colaborado com a propagação do PLE é o Celpe-Bras, exame de proficiência em português como língua estrangeira – estabelecido pela portaria Nº 1.350, de 25 de novembro de 2010⁶ –, que parece trazer à tona o estabelecimento de políticas linguísticas mais concretas para o português do Brasil no mundo. Atualmente administrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Celpe-Bras conta com 65 postos aplicadores no exterior e 25 postos aplicadores em território nacional, estando eles presentes em universidades ou CCBs. Embora seja um exame ainda

⁴ Dados retirados da página oficial do Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores. Fonte: <http://dc.itamaraty.gov.br/divisao-de-promocao-da-lingua-portuguesa-dplp-1> acesso: 20 out. 2015.

⁵ Idem.

⁶ Disponível na sessão 1 do Diário Oficial da União de Nº 226 de sexta-feira, 26 de novembro de 2010.

Disponível em:

http://download.inep.gov.br/download/celpebras/2010/portaria_n1350_25112010_celpeBras_transferencia_de_responsabilidade_MEC-INEP.pdf Data: 23 de nov. 2015.

recente – criado em 1998 – ele já é exigido de estrangeiros em universidades brasileiras e conselhos profissionais para a certificação e validação profissional destes no Brasil.

O aumento da demanda do Ensino de Português para Estrangeiros tem ocorrido em larga escala não apenas no exterior, mas também aqui no Brasil. Entre os que mais procuram esses cursos estão estudantes universitários, intercambistas, profissionais liberais, imigrantes e refugiados estrangeiros. São inúmeros os fatores que acarretam essa demanda, dentre eles pode-se ressaltar que a aprendizagem de línguas estrangeiras é representada como agregadora cultural, promotora de capacitação profissional e acadêmica, além de um fator de integração social e de enriquecimento de experiência da diversidade cultural.

Diferentemente dos movimentos para a propagação do ensino de português e cultura brasileira no exterior, as políticas para o fortalecimento do ensino de PLE no interior do país ainda parecem muito pobres e escassas. Como propõe Amado (2011, s.p.):

Embora o Brasil seja um país de imigrantes, tendo recebido durante os últimos 500 anos, estrangeiros vindos das mais diversas partes do globo, há muito pouco tempo pesquisadores e professores de português como segunda língua (PL2) perceberam ser esta uma área específica a que [sic] devem voltar seus olhares.

Ao longo da história do país, sabe-se que, por aqui, desembarcaram grandes levas de imigrantes – africanos, italianos, espanhóis, alemães, portugueses, japoneses, sírios, libaneses, judeus, gregos, americanos, dentre outros – entre os meados do século XIX e XX. Boa parte destes trouxe para cá a esperança de encontrarem no Brasil oportunidades de trabalho e de qualidade de vida já não mais oferecidas em suas pátrias natais, devastadas por crises econômicas, políticas, guerras e excedente populacional, como afirma Toledo (2010).

A respeito da presença de estrangeiros no Brasil, Amado (2011, s.p.) comenta que entre os anos de 1950 e 1990 esses processos sofreram um decréscimo em virtude da melhoria nas condições de vida da maioria dos países europeus, Japão e Estados Unidos. Entretanto, após este período o número voltou a crescer, dado a melhoria no regime democrático e os avanços econômicos do país. Dessa maneira, pode-se dizer que, mesmo sendo pendular, a chegada de estrangeiros no Brasil sempre esteve presente no ciclo cultural e de formação social do país.

A premissa de que o Brasil é historicamente formado por estrangeiros e de que o brasileiro absorve e convive muito bem com as diferenças, assertiva reafirmada pelo ministro interino da Justiça, Luis Paulo Barreto, publicada em janeiro de 2010 no site do Ministério da

Justiça, parece falhar diante da realidade que muitos estrangeiros encontram no país. Muitos se deparam com verdadeiras barreiras para a inserção social por aqui (AMADO, 2011), embora a legislação brasileira assegure tratamento particular ao estrangeiro. Conforme ressalta Andrade (2011, s.p.):

A legislação brasileira garante ao estrangeiro não apenas acesso à educação, mas também lhes assegura o direito a um tratamento diferenciado que minimize os efeitos da barreira linguística, que tantos obstáculos interpõem ao sucesso acadêmico.

De acordo com Kreutz (2000), a marginalização dos estrangeiros em relação aos que eram tomados como brasileiros não tem data de agora. Para o autor, os primeiros imigrantes italianos, japoneses e poloneses que desembarcaram no país, entre os meados do século XIX e XX sofriam imensamente com o descaso do governo para com eles. Era comum que esses imigrantes fizessem constantes apelos ao Governo Brasileiro para que seus filhos pudessem ter o direito de ingressar nas escolas públicas, tivessem acesso ao aprendizado de Língua Portuguesa (LP) e pudessem usufruir de bens sociais compartilhados entre os brasileiros.

Embora os apelos ao governo fossem feitos, os estrangeiros acabavam desiludidos da espera e uniam forças para abrirem suas próprias escolas que, naquele tempo, eram chamadas de escolas bilíngues ou escolas étnicas. Dadas às condições econômicas, muitos estrangeiros não podiam pagar pelos estudos e acabavam marginalizados ou acolhidos por organizações não-governamentais ou religiosas que aparavam como podiam esses cidadãos (KREUTZ, 2011).

A marginalização sofrida pelo estrangeiro no Brasil, em certos casos, ainda perpassa a realidade Brasileira. O agravável é ainda maior quando os estrangeiros pertencem a grupos refugiados ou de baixa renda econômica. Como afirma Vieira (2011), imigrantes bolivianos que veem para o Brasil em busca de melhores condições de vida, muitas vezes se deparam com o preconceito social, com regimes de trabalho quase escravos e com a xenofobia.

Não apenas os bolivianos, como também muitos estrangeiros de origem africana e haitiana têm sofrido com a falta de amparo social e de políticas públicas para a acolhida do estrangeiro no Brasil. Santini (2014) sugere que, embora os esforços do governo para acolher estrangeiros sejam positivos, a infraestrutura interna do país para dar assistência a eles é muito deficitária, o que acaba os colocando a deriva da sociedade e, consequentemente, à disponibilidade de aliciadores.

Dadas às questões levantadas até agora, percebe-se que existe ainda uma grande necessidade de investimentos governamentais no que tange ao estabelecimento de políticas internas que viabilizem a estadia do estrangeiro no Brasil e em particular, a criação de políticas linguísticas que atenda esse público. Isso porque muitos, por não saberem a Língua Portuguesa têm enfrentado problemas de inserção social.

Andrade (2011) afirma que várias crianças estrangeiras matriculadas em escolas públicas do Distrito Federal que não têm apoio institucional para o aprendizado de Língua Portuguesa têm enfrentado dificuldades de aprendizagem das diversas disciplinas escolares, prejudicando a sua socialização e integração à escola. Não obstante, os diversos estudantes estrangeiros que estudam em universidades brasileiras têm enfrentado problemas semelhantes.

Muitas instituições de ensino superior, em decorrência do baixo rendimento dos alunos estrangeiros nas disciplinas obrigatórias de seus cursos de graduação ou pós-graduação têm oferecido, a partir de associações, projetos de extensão universitária e organizações não governamentais, aulas de PE para esses alunos com o intuito de apoiá-los quanto à imersão no país e evitar problemas de aprendizagem motivados pelas barreiras linguísticas. Projetos de ensino de PLE, que atendem essa demanda, têm ocorrido em várias universidades federais e estaduais brasileiras, dentre as quais destacamos: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), dentre outras – que possuem projetos de PE em andamento e que contribuem com a acolhida desses estrangeiros na instituição.

É necessário ressaltar que, por falta de apoio governamental, muitos desses projetos ficam suscetíveis à dependência de um docente dessas instituições que assuma a vontade de trabalhar com o público estrangeiro e proponha projetos de extensão para levar essa ação a cabo. A esse respeito, Borges (2015, p. 119) propõe que os cursos de PE na modalidade de extensão enfrentam problemas para a aquisição de espaço físico para realizarem as aulas e dependem, muitas vezes, de professores voluntários para ministrarem as aulas, já que não há receita governamental para arcar com esses honorários. Ainda, de acordo com a autora:

[...] outro aspecto observado é a facilidade com que os estudantes estrangeiros podem desistir do curso, haja vista que não há na universidade nenhuma medida que lhes obriguem a comprovar a proficiência em português (BORGES, 2015, p. 119).

Borges (2015), a partir de sua experiência na secretaria de uma diretoria de relações internacionais de uma universidade federal e após estudar as perspectivas políticas do ensino de PE em universidades brasileiras, observa que muitos estudantes estrangeiros em situação de imersão linguístico-cultural parecem apresentar pouco domínio da Língua Portuguesa ao final da estadia no Brasil, mesmo frequentando os cursos de extensão de PE oferecidos pela universidade.

Para Borges (2015), o insucesso da aprendizagem de PE pode ocorrer em virtude da ausência de uma política linguística claramente estabelecida para o ensino-aprendizagem da LP para estrangeiros no Brasil, dentre outros fatores. Para a autora, a ausência de políticas nesse campo pode ser um dos fatores que barram os estudantes estrangeiros de terem condições necessárias para que processos de identificação com a Língua Portuguesa ocorram (BORGES, 2015, p. 117). Embora Borges (2015) nos proponha a ausência de políticas linguísticas de ensino-aprendizagem de Português para Estrangeiros como um dos fatores que barram os estudantes estrangeiros de estabelecerem identificações com ela, acredito que o engajamento de um aluno para com uma língua não depende apenas disso, mas de uma série de outros fatores que abordaremos no capítulo 4 deste trabalho.

Apontei, até o momento, uma série de considerações em relação ao ensino de PE e seus desdobramentos nas esferas nacionais e internacionais. Sabe-se que no exterior parecem existir avanços no que tange a expansão do Português na modalidade brasileira, entretanto, não podemos afirmar o mesmo no que diz respeito às políticas para essa língua no interior do Brasil. Diante deste panorama, instituições não governamentais, projetos de extensão universitária e associações têm se unido para, pouco a pouco, atender a demanda dos estrangeiros que aqui chegam no que diz respeito ao aprendizado da língua e inserção cultural.

Neste trabalho, não enfatizarei minhas atenções ao que tange a ausência de uma política linguística para o ensino de Português para Estrangeiros no Brasil. Sabe-se que a não existência de políticas para este fim pode dificultar o acesso de estrangeiros, em especial dos estudantes estrangeiros a uma aprendizagem formal da Língua Portuguesa. Acredito que os espaços informais de ensino-aprendizagem linguística para este público, como, por exemplo, as aulas realizadas nos museus, visitas culturais, entre outras, possibilitaria mais instâncias de

exposição ao Português, o que poderia ter desdobramentos para os processos de identificação à e na língua enquanto *objeto de saber*, termo que abordarei no capítulo 3 deste trabalho.

Direcionarei minha atenção, portanto, a problematizar o que talvez chamaríamos de outro lado da moeda: os processos de identificação à Língua Portuguesa que nos parecem ocorrer por parte dos estudantes estrangeiros, mesmo diante da ausência de políticas linguísticas para tal fim. Assim, pretendo direcionar minhas atenções àqueles estudantes estrangeiros que desembarcam no Brasil e, diante da pouca representatividade para se identificarem ao país e à língua portuguesa, a tomam enquanto objeto de saber e se engajam nas redes discursivas desses saberes construindo posicionamentos identitários sobre elas. Logo, são as identificações à e na Língua Portuguesa que me interessam aqui.

1.2. O Ensino de PE para estudantes universitários no Brasil

Antes de ir adiante às questões teóricas ligadas ao que pretendo retratar aqui, faremos uma pequena passagem em contextos que nos trazem reflexões norteadoras para possíveis problematizações. Dentre eles falarei dos processos de internacionalização motivados pela globalização e seus reflexos na universidade; o espaço de aprendizagem de segundas línguas, em especial do português do Brasil nos contextos universitários; e farei algumas reflexões derivadas de observações das experiências de Francoff, Astolfo e Andreas durante a imersão linguística no Brasil.

1.2.1. Os impactos da internacionalização universitária no ensino-aprendizagem de PE

Mesmo sem elaborar um percurso histórico e antropológico do surgimento dos processos de internacionalização, é possível perceber que estes têm como consequência direcionar um povo e sua história para uma época de cultura globalizada e sem fronteiras, cada vez mais, fortificada pelos movimentos de modernidade. Nesse sentido Lipovetsky e Serroy (2011, p. 32) apontam que:

O mundo hipermoderno, tal como se apresenta hoje, organiza-se em torno de quatro polos estruturantes que desenham a fisionomia dos novos tempos. Essas axiomáticas são: o *hipercapitalismo*, força motriz da globalização financeira; a *hipertecnização*, grau superlativo da universalidade técnica moderna; o *hyperindividualismo*, concretizando a espiral do átomo individual daí em diante desprendido de coerções comunitárias à antiga; o *hiperconsumo*, forma hipertrofiada e

exponencial do hedonismo mercantil. Essas lógicas em constantes interações compõem um universo dominado pela tecnização universalista, a desterritorialização acelerada e uma crescente comercialização planetarizada. É nessas condições que a época vê triunfar uma cultura globalizada ou globalista, uma cultura sem fronteiras cujo objetivo não é outro senão uma sociedade universal de consumidores).

Pode ser que o intuito maior da internacionalização seja, por si só, voltado para a criação de uma sociedade universal de consumidores, como propõem Lipovetsky e Serroy (2011). Em contrapartida, é delicado afirmarmos que ela subjaz sobre um único interesse, até porque, entrelaçado ao desejo humano do *hipercapitalismo*, existem furos que nos conduzem a configuração da subjetividade daqueles que vivem nesse tempo e se deixam mover por esse desejo, espaço este diverso e múltiplo.

De acordo com Agamben (2009, p. 41), em um determinado tempo, “um mesmo indivíduo pode ser o lugar dos múltiplos processos de subjetivação”: o usuário de telefone celular, o escritor de contos, o navegador na internet, um estudante, um trabalhador, dentre outros. Como estudante em uma universidade brasileira, o estrangeiro pode sofrer múltiplas subjetivações derivadas das diferentes posições discursivas atravessadas pela experiência da estrangeiridade.

No contexto histórico em que vivemos, é de chamar a atenção o lugar de estudante estrangeiro que muitos indivíduos, de diferentes culturas têm ocupado nas esferas discursivas da cultura global. Quem convive nos setores universitários percebe que os processos de internacionalização em consequência do “triunfo da cultura globalizada⁷”, ou do desejo de pertencimento ao ideal imaginário de estudante universitário pregado por muitos, tem trazido para esses espaços de construção do conhecimento, de maneira mais perceptível, a responsabilidade de produzir cidadãos para o mundo, ou mesmo o de atingir o ideal de criar grandes massas sociais.

Longe de avaliar os contextos de produção de cidadãos mundiais, direcionarei minha atenção para os estudantes que, imersos nos setores universitários, são seduzidos pelo discurso da internacionalização da educação, embarcam na onda da “cultura sem fronteiras” proposta por Lipovetsky e Serroy (2011) e vão para outros países estudarem. Como sugere Lima & Maranhão (2009), a internacionalização da educação superior parece sugerir um

⁷ LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 32 ao tratar a cultura globalizada ironizam a formação de grandes massas sociais.

glamour que, na verdade, expõe marcas imperialistas muito antigas de exploração de capital do conhecimento, o que me faz perceber na internacionalização da educação ideais não tão positivistas como me parecem.

Em nove de outubro de 1998 cerca de quatro mil representantes de diversos países se reuniram na Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES) promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Paris, com o intuito de debater a pertinência, a melhoria na qualidade e a internacionalização do Ensino Superior e os reflexos dessas ações na redução das diferenças entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

A atitude de internacionalizar o Ensino Superior foi oficializada como uma aposta dos integrantes da CMES para a criação de diretrizes, que através da transferência do conhecimento e da tecnologia proporcionam melhorias na compreensão das diferenças culturais e econômicas entre as nações e construiria uma sociedade mais justa. Historicamente, a internacionalização desse setor educacional não é novidade da CMES. Os intercâmbios internacionais no Ensino Superior sempre existiram no imaginário coletivo da comunidade acadêmica, embora pareçam novos à realidade Brasileira.

Na literatura dedicada ao tema (UNESCO, 2013; MOROSINI, 2006; FELDFEBER, 2009; DIAS, 2013), podem ser encontradas várias terminologias para representar o que a CMES propõe como Internacionalização do Ensino Superior, dentre as quais estão: educação internacional; cooperação internacional em educação; educação transacional; educação transfronteiriça; educação sem fronteiras; e globalização da educação (DIAS, 2014, p.4). Como propõe Morosini (2006), esses termos podem ter significados múltiplos e, às vezes contraditórios, entretanto, o que colocam em pauta nos direciona ao estudo dos diferentes impactos, positivos e negativos, resultantes dos intercâmbios internacionais acadêmicos nas sociedades como um todo.

A Internacionalização do Ensino Superior é tão antiga quanto a história da Universidade no Ocidente. De acordo com Dias (2014, p. 2),

Na Idade Média, como no período da Renascença, a mobilidade de estudantes, de professores e de pesquisadores na Europa era muito comum. Durante o Século XIX e grande parte do Século XX, dizia respeito principalmente aos membros das elites locais dos países em desenvolvimento que iam buscar sua formação nos países colonizadores. Era o caso de brasileiros deslocando-se para Coimbra, latino-americanos em geral para Salamanca, e alguns para a Sorbonne, em Paris.

Ao direcionar o olhar para o Brasil, percebo que as práticas de internacionalização do Ensino Superior, embora recentes, sempre estiveram presentes no espaço educacional brasileiro desde a transposição do território nacional de colônia para Nação. Na atualidade, programas de fomento a essa iniciativa, como Brasil France Ingénieur Technologie (BRAFITEC), Brasil França Agricultura (BRAFAGRI), Ciência sem Fronteiras (CSF), Programa de Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G), Mobilidad Académica Regional (MARCA), Programa Licenciaturas Internacionais (PLI), dentre outros, demarcam, mais uma vez, a atividade do país na busca de sua internacionalização acadêmica, tanto no enviar quanto no receber estudantes. Assim, esses processos parecem demonstrar a participação brasileira na entrada dos campos da internacionalização acadêmica.

A cooperação entre as universidades de diferentes países possui muitas facetas. Entre a mobilidade de estudantes, professores, pesquisadores e o estabelecimento de acordos para a realização conjunta de pesquisas, está a realização de programas de formação acadêmica, o desenvolvimento de tecnologia e a venda de produtos educativos entre essas instituições (HUSEN, 1990). Juntamente com esses laços e parcerias, está a possibilidade de aprender novas línguas, experienciar novas culturas e entender a dimensionalidade dos processos de subjetivação de um povo, como um exercício para refletir como somos constituídos pela linguagem.

Apesar do aspecto positivista das diferentes facetas da internacionalização da educação, Lima & Maranhão (2009) sugere que muitas universidades aproveitam os programas de formação acadêmica internacional para outros fins, como a comercialização do conhecimento, a produção de pesquisas para a exploração de patentes comerciais, dentre outros. Para as autoras, esses fatos acontecem com frequência em programas de pós-doutorado de universidades que estão situadas em países tomados como de primeiro mundo.

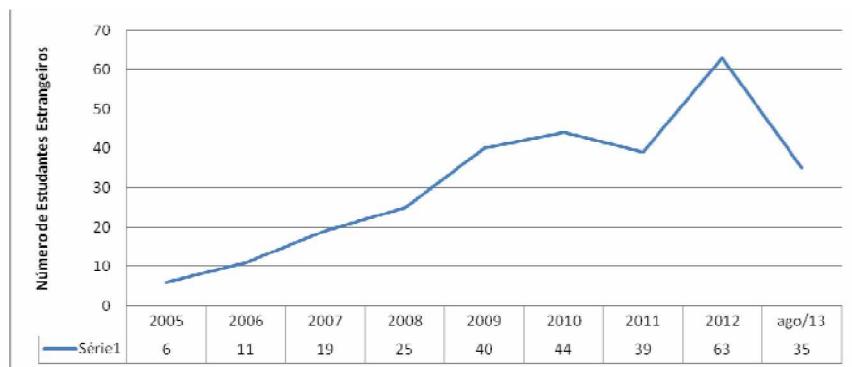
A internacionalização do Ensino superior, embora não seja uma prática recente ganhou força a partir da CMES. É certo que existem diferentes terminologias para essa prática de intercâmbio acadêmico, como vimos anteriormente. Por outro lado, a aposta dessa ação, embora a suscite imaginariamente a transferência de conhecimento e tecnologia entre os povos, no intuito de diminuir as diferenças econômicas e construir uma sociedade mais justa, parece, como sugere Lima & Maranhão (2009) sustentar também a desigualdade e a exploração de capital intelectual.

Além dos propósitos da CMES para a internacionalização do Ensino Superior, observa-se que impactos ocorrem na constituição identitária dos estudantes estrangeiros. Em

particular, na universidade em que esta pesquisa se desenvolve, percebo que a passagem do estudante por outro país pode acarretar mobilizações subjetivas, tanto para os que o recebem no país para onde vai, quanto para si.

Quando analiso os efeitos da internacionalização na universidade na qual Francoff, Astolfo e Andreas – nossos participantes de pesquisa – estudaram, percebo que de seis (06) estudantes estrangeiros recebidos por programas de mobilidade internacional em 2005, este número saltou para sessenta e três (63) no ano de 2012, ou seja, houve um aumento significativo de mil por cento (1000%) como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1: ESTUDANTES ESTRANGEIROS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA DE 2005 A AGOSTO DE 2013



Fonte: Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (DRII) da Universidade Federal de Uberlândia-UFU (2013)

Entre os estrangeiros recebidos, muitos vêm fazer graduação, duplo diploma e pós-graduação – mestrado e doutorado –, ou mesmo fazerem estágio de pesquisa. Percebe-se uma preocupação da universidade em instigar os estudantes estrangeiros a tarefa de produzir pesquisas, relatórios ou mesmo instigá-los a redigir artigos acadêmicos. Como professor voluntário de PE, presenciei muitos de meus alunos escreverem trabalhos acadêmicos que devessem ser apresentados em congressos, como pré-requisito para a realização da mobilidade internacional na instituição em que estava.

Talvez ainda seja cedo para afirmar que o aumento significativo do número de estudantes na universidade se dê em decorrência das políticas de internacionalização do ensino superior, porque, paralelo a este mesmo período o Brasil passa por um fortalecimento de sua imagem no exterior motivado pela Copa do Mundo de Futebol realizada em 2014 e pelos Jogos Olímpicos realizados no ano de 2016. Mesmo assim, tem me parecido que a

crescente chegada de estudantes estrangeiros tem provocado maiores olhares para esse contingente acadêmico, seja no que tange à recepção, aprendizagem linguística ou produção acadêmica.

Dado o aumento do número de estudantes estrangeiros que passou a frequentar os cursos de Português para Estrangeiros (PE) da universidade, comecei a perceber que no espaço de internacionalização da educação existem muitas coisas, ainda, a serem pensadas. No que concerne ao ensino-aprendizagem de Português para Estrangeiros, pauta desta pesquisa, é notório que a ausência de uma estrutura adequada para receber os estudantes estrangeiros me ajudou a refletir sobre a necessidade de investimentos nesse setor. Por outro lado, percebi que entre alguns estudantes estrangeiros que chegavam, a ausência de uma política linguística na instituição para o ensino de Português para Estrangeiros e a pouca estrutura ali oferecida para esse fim não era desculpa para que o ensino-aprendizagem da língua não ocorresse.

Sabe-se que os interesses dos estudantes estrangeiros, quando estão em mobilidade internacional estudantil são diversos. A exemplo da universidade na qual ocorre essa pesquisa, alguns estão no Brasil para realizar estágios, fazerem duplo diploma, fazerem pós-graduação sanduíche ou mesmo toda a pós-graduação no país, ou ainda, com a finalidade de conhecer o Brasil e a cultura brasileira. Chama a atenção, também, o fato de muitos chegarem com um interesse muito bem definido e, ao longo de sua passagem pelo país, se identificarem a outras coisas, que não são aquelas que vieram aqui buscar.

A esse respeito, Nobrega (2014, p. 72), ao investigar a imersão de estudantes estrangeiros no Brasil, relata que a entrada do estrangeiro em uma localidade geográfica diferente da sua resulta em uma série de estranhamentos. Esses encontros-confrontos podem estar ligados aos hábitos alimentares, aos cheiros, ao fuso horário e ao clima que fazem com que o corpo biológico experience moldes de outras culturas que impactam na constituição subjetiva de alguém. Conforme os dias vão se passando no outro país, o estudante estrangeiro vai sendo submetido a aprendizados díspares da sua cultura e da língua dita materna.

Percebe-se que, aos poucos as roupas trazidas na mala vão dando espaço a roupas que condizem com o clima do país em que estão, a rotina alimentar vai se adaptando a rotina dos brasileiros, as atividades universitárias e a vida acadêmica que trazem de seus países de origem acabam se abrasileirando, e a língua dita materna vai dando espaço a uma segunda língua que parece ressignificar suas relações pessoais e com o espaço geográfico em que estão. Cavalheiro (2008, p.489) argumenta que a tomada de uma segunda língua enquanto

saber exige, também, o trabalho do corpo, já que “é necessário articulá-lo de outra forma do que estamos acostumados e que nos parece, até então, única”. Dessa maneira, pode-se sugerir que quando alguém decide sair de seu país para estudar em outro, parece não ter a dimensão de uma conjuntura de fatores que pode estar sujeito.

A internacionalização do Ensino Superior parece não ter pensado propriamente “no risco de cada um” (COSTA, 2007) que embarca na aventura de morar em outro país para estudar. No próximo capítulo abordarei teoricamente a relação entre estudante estrangeiro e o aprendizado de uma língua durante a imersão linguística, ou seja, durante a sua estadia em um país e cultura diferentes do seu. Não obstante, gostaria, com este capítulo, de tratar da constituição subjetiva e como uma língua não-materna pode exercer interferências nesse processo.



2. CAPITULO 2: TEORIZAÇÃO

2.1. O ensino-aprendizagem de línguas: (re)visita a conceitos e especificidades

Como linguista e professor da área de letras, confronto-me frequentemente com as peculiaridades do espaço de aprendizagem das línguas que ensino. Considerando a língua como um objeto de saber e de constituição identitária, percebo que existem anteriores e exteriores a ela discursos carregados de memória e de ideologia que, por meio de suas relações parafrásticas e remissivas, criam particularidades no ensinar e aprender cada uma delas. Não obstante, essas particularidades incidem, também, na maneira como cada aprendiz se identifica à e na língua posta em questão e estabelece com ela laços de aprendizado, fato este que problematizamos nessa dissertação.

Ao longo da experiência docente, observava que muitos parecem dar à metodologia e à abordagem de ensino de uma língua a função de força motriz do ensino-aprendizagem e parecem minorar configurações subjetivas e culturais desse processo que operam diretamente na aprendizagem ou não aprendizagem de um aluno. A esse respeito, Serrani-Infante (1997, p. 1) propõe que existem fatores correspondentes à dimensão não-cognitiva não previstos pelos métodos e pelas abordagens que têm um papel crucial no sucesso, insucesso e modo de acontecimento do ensino-aprendizado de línguas. Isso acontece porque a língua, a meu ver,

não seria da ordem de uma ferramenta ou prática a ser utilizada ou trabalhada, mas o veículo por meio do qual alguém é chamado a devir no mundo, nele ocupar uma posição discursiva e se inscrever nas discursividades por e nela materializadas.

Enquanto objeto de saber, podemos dizer que a língua é também objeto de uma prática própria e complexa. Diria que, para além de atuar como veículo de comunicação ela pode ser caracterizada como meio subjetivo de expressão do corpo que sustenta a construção discursiva de homem enquanto tal e que, por isso, solicita àquele que se expressa por intermédio dela um modo singular de relacionar-se com ela, com os outros homens, com o mundo dos homens e com o corpo humano.

No que concerne à relação da língua com os aspectos subjetivos, Revuz (2001 p. 217) sugere que “muito antes de ser objeto de saber, a língua é material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional”. Nesse sentido, essas implicações requerem pensar que o ensinar e aprender línguas envolve uma conjuntura complexa que perpassa diferentes áreas. Assim, não se pode falar do espaço de ensino de uma língua no que tange estritamente a um método e a uma abordagem pela qual ela é tratada; pelo contrário, devem ser colocados em pauta a sua complexidade e os aspectos subjetivos daquele que a apreende.

No campo do ensino-aprendizagem de línguas, me deparo comumente com diferentes conceitos que parecem enquadrar uma língua a um método e a uma abordagem de ensino. Desse enquadramento parecem surtir termos que caracterizam designações e amplitudes de seu trato. Língua Materna (LM), Primeira Língua (PL) Segunda Língua (SL) e Língua Estrangeira (LE) são algumas das terminologias com que frequentemente esbarro e que parecem demarcar contextos singulares para que uma língua seja posta como *objeto de saber* a ser ensinado.

No que diz respeito a essas designações, Rosa (2009, p. 69) aponta que independentemente da terminologia empregada para demarcar a singularidade de uma língua tomada enquanto objeto de saber, todas elas comportam em si o impossível, ou seja, o real, o estranhamento. As designações que cada uma possui nada mais são do que uma tentativa de bordejar o real para situá-la em um campo simbólico, possibilitando ao sujeito situar seu desejo frente à língua. Não obstante, é necessário dizer que, como saber, uma língua, seja ela qual for, pode ser tomada como objeto de desejo e de investimento subjetivo (PRASSE, 1997). Por outro lado, essa ação não implicará diretamente na sedução do sujeito imerso no campo de aprendizagem pelo objeto investido, haja vista que não é a língua que se identifica

ao sujeito, mas o sujeito que se identifica à língua e se aliena à cultura por ela e nela veiculada.

Saliento que, embora os contextos de ensino-aprendizagem de línguas recebam diferentes designações na tentativa de situar a língua enquanto objeto de saber, não é possível antecipar objetivamente como cada um desses contextos afetará o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Posso sugerir, como fator dessa impossibilidade, as identificações, ora instauradas, ora não, entre sujeito e língua, capazes de desencadear uma movimentação que enseje investimentos subjetivos naqueles que a desejam. Por outro lado, ao considerar as particularidades de cada contexto de aprendizagem, percebo que eles podem colaborar para que, enquanto pesquisador possa analisar em que medida a relação sujeito-objeto de saber é por eles afetada.

Na literatura especializada, sobretudo na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL), há controvérsias em relação à distinção que se dá às várias designações utilizadas para caracterizar os contextos de ensino-aprendizagem de línguas (SPINASSÉ, 2006, p. 1). Isso acontece porque, muitas vezes o pesquisador agrupa ao que ele toma por LM, PL, SL ou LE especificidades características de seu trabalho. Consequentemente, a circunscrição do que se entende por cada um desses termos é importante, já que ela torna possível delimitar mais consistentemente um objeto de pesquisa – ou mesmo de saber –, no caso a língua, e o que se pretende analisar a partir dele e sua historicidade.

Partindo dessas considerações, me vejo diante da necessidade de problematizar como vejo uma Língua Materna, Primeira, Segunda e Estrangeira. Acredito que este percurso colaborará para que o leitor seja capaz de se situar com maior facilidade no foco que pretendo dar ao meu objeto de estudo – Língua Portuguesa – em um determinado contexto – no caso, o ensino de Português para estudantes estrangeiros em mobilidade internacional na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

2.2. Língua Materna, Primeira Língua, Segunda Língua e Língua Estrangeira

As designações Materna, Primeira, Segunda e Estrangeira atribuídas as diferentes línguas e aos diferentes contextos de ensino-aprendizagem de línguas envolvem particularidades das diversas pesquisas que as estudam, como apontam Rosa (2009) e Spinassé (2006). Concordo com Derrida (2000, p. 13) quando ele diz que “não há propriedade natural da língua”; dessa maneira, o labor de classificação da mesma enquanto LM, PL, SL ou

LE me parece ser a causa de uma infindável tarefa da LAEL por encontrar uma historicidade e um meio de representação que ateste uma ilusória completude e circunscrição do sistema linguístico e o eleja como instrumento de comunicação humana.

Como propõe Rosa (2009, p. 20), a concepção sistêmica de língua desenvolvida pelos estudos saussurianos foi fundamental para a delimitação da Linguística enquanto ciência. Nesse sentido, como objeto de estudo, a língua deveria ser tomada como um sistema de regularidades cuja organização interna resultaria em uma totalidade. A não sustentação de uma origem ou de regularidade extrema das línguas que dê conta de suas ilusórias completudes fez com que, após Saussure ([1916] 2006), outros teóricos buscassem entender os pontos falhos da sistemática da língua e, então, propor algo que justificasse esses possíveis furos.

Foi nesse contexto histórico que Pêcheux (1997), ao ler Saussure ([1916]2006) propõe o livro Semântica e Discurso, discorrendo sobre as irregularidades e incompletudes da língua enquanto tal. Assim, Pêcheux (1997) entende que a língua não se reduz aos domínios de um sistema centrado em si mesmo, uma vez que se abre à sua exterioridade, à história e aos sujeitos que a falam, o que faz com que ela não se porte apenas como estrutura linguística, mas também como base material de processos discursivos diversos (ROSA, 2009, p. 22-23). Assim, há uma tendência a limitar a problemática das línguas a uma sistematização das mesmas, de forma a estruturar seu estudo e suas operações para tornar possível ao sujeito sustentar sua ilusória completude enquanto ser de linguagem. Falarei mais a esse respeito no tópico 2.3 deste trabalho.

Por situar o campo teórico dessa pesquisa nos Estudos Discursivos afetados pela Psicanálise, acredito que o investimento de meus olhares para os processos discursivos diversos, ocorridos a partir da língua enquanto forma material capaz de suportar o equívoco, deslize e falha, colabora para que se perceba que, por detrás da designação LM, PL, SL e LE, exista sempre algo mais: a função da língua enquanto elemento de constituição do sujeito no mundo e na história.

Proponho que a língua, seja ela Materna, Primeira, Segunda, ou Estrangeira, será sempre “estrutura verbal simbólica, cujas marcas formais ganham sentido ao se realizarem em processos discursivos, historicamente determinados e determinantes na constituição do sujeito” (SERRANI-INFANTE, 1997, 217). Sem propriedade natural, a língua, seja ela qual for, nunca será homogênea, una e dotada de uma essência. Dessa maneira, resta ao que se propõe como LM, PL, SL ou LE a língua em si, ou seja, um objeto de saber e de constituição

identitária que, independente de sua designação, ou historicidade a ele conferido, traz à tona a função de suportar o sujeito no mundo dos humanos. Como propõe Coracini (2007, p. 48-49):

Toda língua não passa de um simulacro de unicidade, porque ela se constitui de outras línguas, de outras culturas: não há língua pura e não há língua completa, inteira, una, a não ser na promessa sempre adiada, promessa que é dividida impossível de ser quitada, que é esperança numa rationalidade, numa totalidade jamais alcançada, lugar inacessível da segurança e da certeza longe da dúvida e do conflito...

Como Materna, Primeira, Segunda e Estrangeira, a língua me parece sempre ter um lugar comum: o de exílio, ou seja, o de lugar imaginário onde o sujeito constrói sua morada para nela habitar, na ilusão de se definir identitariamente como Eu e assim poder suportar o Outro (CORACINI, 2007). Penso, pois, que os conceitos Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira surjam como consequência da necessidade de bordejar territorialidades para os diferentes espaços e historicidades em que o sujeito constrói efeitos de sentidos e se coloca no jogo das representações e classificações sociais, norteando-se no mundo (ROSA, 2009, p.37).

Ao reconhecer que existem contextos distintos no ensino-aprendizagem de línguas, parece-me possível dizer com mais clareza que há diferentes lugares discursivos, e, portanto, afetados pela historicidade e pelos efeitos de sentido produzidos pelas designações atribuídas à língua, que podem ser ocupados por um sujeito, quando este se põe a falar. Embora LM, LE, SL, PL sejam conceitos fronteiriços da LAEL e não dos Estudos Discursivos afetados pela Psicanálise – de onde partimos –, eles criam condições para se pensar as territorialidades que podem ocupar os estudantes estrangeiros que estudam na universidade onde foi realizada esta pesquisa.

Como discutirei mais adiante, pensar esses espaços de territorialidade ajuda a problematizar possíveis percursos de elaboração que podem ocorrer durante os processos de identificação, ou seja, meandros pelos quais é possível ao sujeito construir-se como Eu, ou em outros termos, exilar-se. Não obstante, devido à incidência da memória discursiva na língua, traços de historicidade marcam as práticas discursivas, operando, nos sujeitos, filiações distintas que marcam modos de se relacionar com a língua e as perspectivas ideológicas e culturais por ela mediadas. Entendo memória discursiva como sendo o conjunto de objetos de saber que perpassam a construção de um discurso, saberes estes que podem ser apropriados por alguém.

Pensando por essa perspectiva, em que medida os estudantes estrangeiros se identificam à LP e ao saber que ela porta? Ou ainda, que identificações à LP são perceptíveis nos dizeres dos estudantes estrangeiros? Dessas questões me ocuparei no Capítulo 4 desta dissertação, entretanto nos próximos itens discorrerei mais especificamente sobre as formulações teóricas que me dará a possibilidade de respondê-las.

2.3. Conceitos fronteiriços da(s) língua(s)

O conceito de Língua Materna, ou em algumas áreas⁸ abordado como Primeira Língua (PL), demarca o lugar de uma “língua primeira”. Ela não é, pois, forçosamente a língua da mãe, do pai, do país em que nasceu, ou a primeira língua que alguém aprende na escola. Spinassé (2006, p. 5) chama a atenção para pensarmos uma Língua Materna para além do que nos parece óbvio:

De forma geral, contudo, a caracterização de uma Língua Materna como tal só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia a dia, a língua predominante na sociedade, a de menor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, a língua com a qual ele se sente mais a vontade... Todos esses são aspectos decisivos para definir uma Primeira Língua como tal.

Dadas essas reflexões, posso dizer que à Língua Materna é conferido um lugar de constituição identitária, de uma amplitude de criação e recriação do mundo. Não obstante, a Língua Materna é aquela que permite a alguém se posicionar no mundo e enunciar da posição de nativo, por mais que tal posição seja posta em cheque atualmente⁹.

Nas palavras de Melman (1992, p. 45), a Língua Materna é aquela que “tece o inconsciente”, ou seja, aquela que é capaz de fazer com que cada um advenha como sujeito. Comenta Ferraz (2015, p. 29) que a Língua Materna é aquela que suscita naquele que fala a ilusão do domínio e controle de seus dizeres, aquela que introduz a criança no universo da

⁸ Faço referência aos Estudos Linguísticos dedicados a aquisição da linguagem.

⁹ Autores como Rajagopalan (2002; 2003) e Moreira (2012) apontam que a concepção de falante nativo traz consigo uma negação e funda a concepção de falante não nativo. Desse modo, essa negação cria espaços de exclusão, pois estabelece distâncias entre falantes nativos e aqueles que não são ao colocar o primeiro como dominador de um conhecimento profundo de sua língua e o segundo como alguém que jamais poderá atingir o conhecimento da língua daquele que a domina.

linguagem e a dá possibilidade de pertencer ao mundo humano e nele cindir uma história, logo, nessas funções demarca sua designação.

A esse respeito, Rosa (2009, p. 68) salienta que o adjetivo materno pontua a Língua Materna como aquela que traz consigo o âmbito familiar, ou seja, aquela que tem em sua memória discursiva uma estrutura historicamente constituída em torno de relações de conforto, de proteção, de pertencimento, e em particular de origem. Nas palavras de Melman (1992, p. 31), poderia dizer que a língua materna só se instaura como diferente das demais distinções de língua porque ela está veiculada à lembrança de ser aquela que nos introduziu na fala.

Diferentemente de Língua Materna, os conceitos de Língua Estrangeira e Segunda Língua se assemelham pelo fato de serem línguas aprendidas por indivíduos que já possuem a capacidade de se colocar no mundo por intermédio de uma Língua Primeira, que nem sempre é designada socialmente como “Materna”. Um exemplo se configura no embate que as crianças travam com a língua da escola, ali nomeada como “Materna”, e que em muito se diferencia daquela falada pelos pequenos até o momento de sua formalização e sistematização no ambiente escolar, problematizações que aprofundarei mais para o final deste tópico.

Distingue-se Segunda Língua de Língua Estrangeira o fato de aquela ser uma “não-primeira-língua” (SPINASSÉ, 2006, p. 6), aprendida pela necessidade de comunicação dentro de um processo de sociabilização em um outro país ou no próprio país, quando existem várias línguas oficiais. Uma “não-primeira-língua”, como proposto por Spinassé (2006, p.6), parece agregar à Segunda Língua um status similar ao de Primeira Língua, já que aquela pode ocupar, também, a função de exílio. De toda maneira, a diferença fronteiriça entre as duas parece jazer no fato de que uma Segunda Língua é aprendida quando alguém é submetido a um ambiente de imersão numa língua outra que, quando tomada como objeto de saber e de prática social, pode operar diferentemente daquela que ele tem como Língua Materna.

Para que alguém tome uma língua por Segunda é necessário considerar que ele enuncie diariamente a partir dessa língua e que ela, enquanto objeto de saber desempenhe um papel na integração de alguém em sociedade ou em um contexto sócio-histórico (ELLIS, 1994). É nessa característica, portanto, que uma Segunda Língua se diferencia de Língua Estrangeira.

Considero, então, que uma Língua Estrangeira é – um saber –, geralmente aprendida na escola, não utilizada cotidianamente por aquele que a aprendeu e que tem como aplicação ajuda-lo a “interpretar o quadro político e social composto pela mídia, bem como a

compreender tanto as culturas estrangeiras quanto a própria cultura, com as diferentes formas de expressão e de comportamento” (BRASIL, 1998 s.p.). De toda maneira, embora essa seja uma designação proposta por um documento oficial do Governo Brasileiro, ainda assim, não se pode limitar que lugar uma Língua Estrangeira pode ocupar no inconsciente de alguém.

Diferentemente do contexto de aprendizado de uma Segunda Língua, neste trabalho proponho que a aprendizagem da Língua Estrangeira é um saber apresentado com um fim utilitário, instrumental ou cerrado, de modo que a língua ensinada não convoca necessariamente o aprendiz a se posicionar no mundo e estabelecer laço com a memória discursiva pertencente à língua aprendida. Nesse caso, a língua seria apenas uma ferramenta de informação, mas, ainda assim, poderia ser objeto de saber e desse modo, ser identificada e incorporada em sua estrutura simbólica por alguém.

Embora nesta pesquisa eu aborde o ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras, não são nessas designações – Materna, Segunda, Primeira e Estrangeira – e suas referidas perspectivas que me ancolo. Reforço que a Língua Estrangeira da que falo é aquela estranha à Língua Materna (TAVARES, 2010) e que, aqui, sinto a necessidade de revisar a literatura especializada para deixar mais claro o que gostaria de explicitar.

Por mais que para alguns campos da LAEL os contextos de ensino de uma Língua Estrangeira pareçam cindir fronteiras que caracterizam designações claras e bem estabelecidas para eles no que tange ao seu ensino-aprendizagem, pelo viés teórico que tomo, a língua empreendida como um objeto de saber não se define como um fim utilitário ou instrumento de comunicação, mas como propõe Coracini (2007, p. 47), como um conjunto de materialidades, as quais imaginariamente ao serem apre(e)ndidas por alguém podem fazer com que ilusoriamente o aprendiz ou aquele que a fala incuta nas suas relações com esse saber um jeito particular de ser, ver, tocar, sentir, se relacionar e se apropriar do mundo no qual veio a existir.

Estreitando as problemáticas acerca das diferentes distinções empregadas para demarcar contextos do ensinar e aprender línguas, tomo como exemplo o caso de Astolfo, um dos estudantes estrangeiros participantes desta pesquisa. Argentino de nacionalidade, ele precisava ler textos em Língua Inglesa na universidade em que estava no Brasil para tomar nota dos novos adventos de sua área, ao passo que, para se sociabilizar no país, precisava usar a Língua Portuguesa para se comunicar e estabelecer práticas discursivas do cotidiano.

Aparentemente a distinção que uma língua exerce para alguém parece simples, mas se olhasse para este mesmo estudante e descobrir que ele tem um pai francês, uma mãe

italiana e que durante a infância morou na Itália por três anos? Diante desse quadro, qual seria então a Língua Primeira, Segunda e Estrangeira falada por ele?

Provavelmente não existirá uma resposta hábil para essa questão, até porque não se sabe mais se o italiano é uma Segunda Língua e se o francês e o italiano, falados pelos pais podem ser tomados como Línguas Maternas para o estudante em questão. Esse exemplo me direciona para uma reflexão importante no que diz respeito às particularidades implícitas no aprendizado de uma língua. Como proposto por Spinassé (2006, p.6), “não existe, na verdade, uma “receita” para a diferenciação entre Primeira Língua, Segunda Língua e Língua Estrangeira”.

Dadas essas considerações, neste trabalho me restrinjo a expor que existem distinções entre as línguas (LM, LP, SL, LE) nos contextos em que elas são postas em análise. Por outro lado, não é possível estabelecer essas distinções sem antes averiguar os processos históricos e de identificação que o sujeito estabelece com a língua - enquanto objeto de saber - durante o seu aprendizado ou apropriação dela ou da memória discursiva que ela porta.

Em algumas visitas teóricas no campo do discurso percebi, que vários autores referendam a língua diferente da materna – Segunda Língua e Língua Estrangeira como descrevi anteriormente – como estranha a ela, e por isso a nomeiam como Língua Estrangeira (TAVARES, 2010; PRASSE, 1997; CAVALHEIRO, 2008; CAVALARI, 2011; CORACINI, 2007; BERTOLDO, 2003).

Acredito que é possível dizer que a Segunda Língua e uma Língua Estrangeira são estranhas à Língua Materna. Entretanto, na medida em que existem nomes próprios para cada uma delas, elas demarcam historicidades diferentes que possibilitam a realização e acontecimento de funções significantes que exercem efeitos distintos na subjetividade e demarcam traços singulares para seus nomes na linguagem, como propõe Prasse (1997, p. 64). Dessa maneira, Língua Estrangeira e Língua Segunda não podem ser consideradas como sendo iguais. É no espaço e contexto sócio-histórico em que são demarcadas as fronteiras que a língua – traço significante – pode representar, que, possivelmente, está a materialidade que as diferenciam, ao passo que, em algum momento as igualam.

No que diz respeito à designação das línguas “estranhas à materna”, como Língua Estrangeira, devo ressaltar que esse paralelo surte efeito na medida em que tomamos para as línguas diferentes da materna o lugar daquela que está “de fora”. Em outros termos, a palavra estrangeira remeteria ao sentido daquilo que é diferente do lugar de origem, ou em termos jurídicos, como propõe Rosa (2009, p. 75), designa aquele que não tem a cidadania do país

em que habita. Assim, poderia dizer que a língua pode ser designada estrangeira por fazer emergir do familiar – ou materno – o estranho.

Diante dessa consideração, pontuo que o que diferencia uma língua e outra, não são suas designações. Do contrário, são as singularidades que estão nos discursos carregados de memória e ideologia que cada língua porta em um determinado contexto, que podem ensejar identificações de alguém à ela. Acredito que é por esses traços de singularidade que uma língua se torna objeto de saber e é pelo desejo que o sujeito pode tomá-la e ser tomado por ela.

Ao colocar em pauta essas questões, vejo que, como sugere Tavares (2005, p. 52), a “situação de aprendizagem de línguas” constitui uma prática social, pois os envolvidos no processo de ensino aprendizagem são sujeitos inseridos em contextos sócio-históricos. Assim, à luz do ensinar e aprender línguas não estão somente presentes fatores cognitivos ou metodológicos, mas como mencionamos acima, o desejo que a língua ensinada causa naquele que a apre(e)nde e a relação desse aprendizado com os envolvidos no processo.

2.4. Sujeito e Língua(s)

Pela perspectiva teórica da Psicanálise, perspectiva esta que sustenta minhas considerações neste trabalho, pode-se dizer que uma língua, seja ela qual for, instaura um discurso, e, por consequência, um saber. O sujeito do desejo é efeito de linguagem e que nela e por ela se constitui. Dessa maneira, o sujeito não tem origem, ele é um objeto do discurso, do desejo e das fantasias do outro que, por sua vez, é assujeitado às estruturas linguísticas, psicanalíticas e histórico-sociais (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 151).

Pensar o conceito de sujeito em psicanálise implica se desfazer de qualquer espisteme que proponha ver o homem como um ser cartesiano, moldável, cognitivo e comportamental. Poderíamos dizer que o sujeito, em psicanálise, não é pré-disposto a nascer com o feto ao vir ao mundo. Em outras palavras, ele não é biológico. Pelo contrário, ele é construto que se forma a partir do momento em que este pequeno homem é exposto à linguagem e à consequente necessidade de dar sentido ao que se passa ao seu redor. Isso acontece dada a sua incapacidade de interpretar o mundo por si mesmo e de viver autonomamente.

Pensando a esse respeito, Fink (1995, p. 56) propõe que o sujeito não é um indivíduo, nem o que se pode chamar de sujeito consciente. Nesse sentido, o sujeito não seria aquele que

é dado a pensar, ou seja, aquele que pensa e constrói a sua existência a partir daquilo que foi pensado, como propõe Descartes em seu bordão filosófico “penso, logo existo”.

Lacan, no Seminário 23 (LACAN,[1975]2005) propõe que não há uma demonstração a ser feita para esboçar a existência do sujeito. Com efeito, “o sujeito nunca é mais do que um suposto”, ou seja, ele nunca é mais do que uma suposição de nossa parte (FINK, 1995, p. 55). O psicanalista nos adverte, ainda, que é uma tarefa necessária pressupor um construto para o que vem a ser o sujeito, pois sem ele a experiência psicanalítica não pode ser analisada.

Quando penso no sujeito psicanalítico, devo levar em consideração que não existe sujeito sem linguagem e que é nesse universo simbólico que ele se constitui. Pensando por essa perspectiva, o sujeito é constituído pelo Outro, este que é representante da linguagem e, tão logo, efeito do significante. Fadado à incompletude, o sujeito, imerso no universo da linguagem, travará uma eterna batalha na busca de representar-se enquanto Eu.

É por intermédio das operações significantes instauradas no universo da linguagem que um sujeito vai sendo bordejado e cindido pelo desejo do outro e suas interdições. Logo, a constituição do sujeito é marcada pelo desejo do Outro, pois é a partir dele que o sujeito vai sendo convocado inconscientemente a demarcar-se no mundo. Assim, é pela lógica da linguagem e da palavra que o mundo se estrutura e estrutura culturas e discursos. O destino do ser humano, suas vicissitudes e suas aprendizagens se dão pela legislação da linguagem. O lugar que um sujeito assume no mundo pode variar de acordo com as leis da linguagem e com as condições sócio-históricas e ideológicas do tempo em que foi concebido.

A presença da mãe, do pai, irmãos e qualquer outra pessoa – outro –, que pulsione alguém à vida vai aos poucos possibilitando ao *infans* cifrar-se no ordenamento simbólico estabelecido pela linguagem. Além da pulsão que move o recém-nascido no campo do Outro, a experiência da necessidade de seu corpo fisiológico e as tensões que ela instaura cifram no sujeito os primeiros significantes, possibilitando sua entrada no campo do simbólico e no espaço sócio-histórico e ideológico que o concebeu.

A impossibilidade do Outro de suprir completamente as necessidades do *infans* faz com que haja sempre uma falta. Isso se dá devido à incompatibilidade entre o desejo e a demanda. Nesse contexto, a necessidade se refere, em um primeiro momento às questões biológicas do *infans*. Elas são interpretadas por quem se ocupa dele e, por isso, são ressignificadas em demandas. Por serem mediadas pela linguagem, as demandas são cifradas no simbólico. O desejo nasce aí: da defasagem da relação entre a necessidade e a demanda, que instaura uma falta, que sempre será causa do desejo.

A trama infinita que se tece a partir da incongruência entre necessidade, demanda e desejo faz com que o pequeno homem se lance no movimento desejante, para efetivar sua inscrição no universo de linguagem, possibilitando ao sujeito um lugar de onde enunciar.

A respeito disso, concordo com Tavares (2010, p. 70) quando ela propõe que:

A inserção de um sujeito na linguagem, no entanto, não é um processo natural e sutil, como alguns acreditam. Pelo contrário, um ser precisa ter passado pela castração e pelo interdito, para que em uma instância terceira possa intervir e, por meio dela, ele tenha acesso ao simbólico e advenha como sujeito de linguagem.

Posso dizer que, a partir do momento em que a ilusão de completude e de dualidade com a mãe é desfeita em consequência da interdição imposta pela entrada do bebê na ordem simbólica, o sujeito encontra-se submetido ao desejo do Outro, campo da linguagem e do inconsciente. A partir daí, ao sujeito restará tomar a palavra – objeto –, buscando na linguagem formas de representação do furo deixado pelo interdito. Movido pelo desejo e pela impossibilidade de encontrar representação para a falta, o sujeito é colocado na dependência da cadeia de significantes do Outro, no qual se anora o pequeno outro, para se construir.

A partir do momento em que o sujeito se instaura e é instaurado pela linguagem e formula uma imagem de si, enquanto Eu, diante do outro, pode se dizer que este começa a sua eterna jornada na cadeia de significantes da linguagem, onde cindirá sua identidade. Lacan (1998) adverte que na imagem de si, formada pelo sujeito, aparece sempre um resto, ou seja, uma falta constitutiva. Ainda de acordo com o autor, a falta não existe no real e só pode ser apreendida através do simbólico, campo este que juntamente com o imaginário torna possível o sujeito suprir-se da falta constitutiva.

Tomando essas considerações, posso dizer que, ao ser pulsado pela figura do adulto o *infans*, movido pela sua falta constitutiva vai tomando os significantes do simbólico de onde os adultos enunciam. Nesse contexto, diria que o adulto, ao convocar o *infans*, enuncia a partir de discursos característicos carregados de saberes – traços significantes – próprios e, dentre eles, o saber que a língua falada pelo adulto porta. À medida que o *infans* vai se apropriando dos traços significantes do outro se pode dizer que ele vai se cindindo a partir dos objetos de saber – traços significantes – característicos do simbólico do Outro que ilusoriamente tamponam, a sua falta constitutiva de sujeito (GUEDES, 2010). É desse evento e da memória de significantes do Outro desejante ao qual o sujeito se submete que podemos dizer que surte

o adjetivo Língua Materna, ou seja, estrutura – simbólica – primeira em que alguém se constitui Eu na linguagem.

Digo, então, que o *objeto*, conforme sugere Lacan (1975[2005]) seria traço significante composto de linguagem do qual o sujeito se apropria na tentativa de tamponar, em parte, sua falta constitutiva. Nesse sentido, quando me remeto a *objeto de saber*, quero enfatizar que este *objeto* – traço significante – está situado em uma lógica simbólica maior que opera na construção de discursos. Assim, uma língua tomada enquanto *objeto de saber* seria uma rede discursiva constituída de traços significantes particulares que pode ser desejada pelo sujeito, na medida em que este é convocado pelo Outro a ocupar um posicionamento discursivo no simbólico.

Efeito de linguagem, o sujeito, ao mesmo tempo em que se vê diante da possibilidade de se constituir a partir dos saberes do simbólico, é barrado pela incompletude que impede sua unicidade. Dividido, o sujeito, ao enunciar, não tem controle completo daquilo que diz, deixando a todo o momento brechas de sua incompletude. Ao longo de sua movimentação no universo da linguagem o sujeito se depara com o real, aquilo que não pode ser representado. Vê-se aí também o inconsciente, ou seja, um saber que não se sabe. Nas palavras de Lacan ([1966]1998, p. 260) o inconsciente pode ser definido como “parte do discurso concreto, como transindividual, que falta à disposição do sujeito para estabelecer a continuidade de seu discurso consciente”. O inconsciente opera para o sujeito como um suporte que sustenta as falhas do seu Eu, ou seja, sua unicidade em meio ao divisível e a sua incompletude.

Nesse sentido, como é possível ao sujeito enunciar sendo ele dividido e precisar de uma fantasia de unidade para (d)enunciar sua posição no mundo? Poderíamos dizer que essa possibilidade se dá por meio de identificações instauradas com significantes pertencentes ao Outro e os *objetos de saber* que o constitui, tópico que trabalharemos no próximo item desse capítulo.

2.5. A constituição do sujeito: das identificações

Quando me deparo com a palavra identificação tendemos a tomar como referente desta, na linguagem comum, o ato de encontrar ou reconhecer alguma coisa ou mesmo identificar-se a alguém ou alguma coisa (NASIO, 1999 p. 80). De um modo geral, quando proponho que um sujeito se identifica com alguém ou com alguma coisa, quero sugerir que ele se coloca de encontro ao outro para alienar-se e assimilar-se a ele até tornar-se o mais

semelhante possível àquele que o desperta atração. Nesse sentido, alienar-se seria dominar ou apropriar-se de um saber e ocupar, a partir dele, um determinado lugar discursivo. Assim, a partir do momento que o sujeito se identifica com um objeto ele pode alienar-se a ele apropriando-se do saber que ele porta.

As identificações estão na base do processo de constituição subjetiva. É necessário lembrar que as identificações ocorrem sempre pela via do significante, ou seja, pela filiação do homem a traços pertencentes ao outro ou a algum *objeto de saber* que funde em si um lugar particular no universo da linguagem, alienando o sujeito a um determinado discurso. Devo ressaltar que, o movimento de identificação não se refere ao fato de um sujeito A se apropriar do que o identifica no sujeito B, ou que o sujeito A se identificará a B, haja vista que nessa movimentação é o sujeito B que convoca o sujeito A identificar-se a ele, por meio do investimento subjetivo, como sugere Nasio (1999). Nesse jogo, como não é possível clonar um sujeito ao outro, é possível verificar um deslocamento da ação de transformar-se naquilo que o outro é em um processo de identificação a apenas alguns traços desse outro, o que pode resultar na possibilidade de o sujeito constituir-se enquanto Eu como resultado do entrelaçamento dos registros simbólico, imaginário e real.

Ao nascer, posso dizer que o bebê, na medida em que cresce vai sendo exposto ao mundo. Nesse espaço, o *infans* é cercado por pura indiferenciação, por significantes disseminados e não organizados, ou seja, indícios do real. À medida em que é banhado na e pela linguagem e percebe os efeitos do investimento subjetivo do outro que dele se ocupa, o *infans* começa a construir uma imagem de unidade por meio das identificações, o que alude aos primeiros movimentos subjetivos na direção de devir sujeito e constituir-se Eu.

Os primeiros movimentos de identificação se referem à constituição do Eu-especular, isso é “a assunção de uma imagem que representa ao sujeito frente aos outros” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 164). Em geral, acontece nesse evento um processo de identificação que permite ao sujeito representar-se como UM nas suas relações com os outros. Esse UM nada mais é do que uma construção fictícia do sujeito necessária para que ele seja representado e se represente como Eu entre seus pares.

Lacan ([1966]1998), ao se referir a essas primeiras identificações em sua elaboração sobre o Estúdio do Espelho, propõe uma série de esclarecimentos sobre a função do Eu, que, para algumas elaborações teóricas em psicanálise, podem se referir ao que o campo denomina como UM. Para o autor, a criança em algum momento após os seis meses de idade, quando

colocada em face do espelho começa se perceber na lâmina refletora e a reconhecer a imagem refletida no espelho como sendo sua.

Num primeiro momento a criança ao ver-se na lâmina especular brinca consigo mesma e tem as primeiras percepções de um Eu-outro. Ao descobrir que a imagem refletida no espelho não é real, tenta agarrá-la. Após ser capaz de distinguir que a imagem do espelho não é apenas uma figura, mas uma representação de si, o bebê sorri deixando no sorriso uma marca de que assumiu para si a imagem que vê, ou seja, identificou-se a ela (LACAN, [1949] 1998). A partir desse evento, a construção simbólica do corpo se instaura: o corpo biológico, até então solto e fragmentado, aos poucos, começa a ser percebido como unidade. Essa construção possibilitada pelo entrelaçamento do imaginário e do simbólico submete a criança à ordem do simbólico, deixando como resto irrepresentável algo do corpo biológico, que sempre voltará como instância do registro do real. Voltaremos aos três registros um pouco adiante.

Remetendo-se ao estádio do espelho, Lacan ([1966]1998, p.[94] 97) propõe:

A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem nesse estágio de infans parece-nos-á manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa forma primordial antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito.

Durante o reconhecimento da imagem no espelho existe outro fator importante: a mediação do adulto - outro. Mais importante do que assumir a imagem projetada é ser ratificado pelo outro, atestando que essa imagem é justamente a sua e não a de outra pessoa. Essa ratificação se dá tanto na instância da alteridade, ou seja, do outro como parceiro humano; como, também, na instância do simbólico, ou seja, do Outro, como o universo de significantes que confirmará essa assunção imagética por meio, dentre outros recursos, do nome próprio. A partir do momento em que o outro estampa no sujeito um nome próprio significando-o em uma linhagem, espaço e momento sócio-histórico, ele será reconhecido pelos outros sob a forma de Você, o ‘outro’ lacaniano. Como propõe Lajonquière (1992, p. 167), “é o adulto quem o unifica na medida em que o reconhece como UM”, logo é o adulto que articula a promessa do Eu e é ele que se constitui portador do grande Outro.

A experiência especular, nas palavras de Lajonquière (1992, p. 170)

[...] outorga ao sujeito sua unicidade mas também o submerge no desconhecimento de si mesmo. A identificação que tem lugar no interior da experiência do estágio do espelho forma um Eu mas, simultaneamente, instaura uma divisão no seio mesmo do “indivíduo”.

Diríamos que, a partir dessas operações, o que acontece no estádio do espelho previamente ilustra a relação do sujeito com a estrutura significante da linguagem e com as operações discursivas que a compõem. Nesse sentido, a linguagem, ao mesmo tempo em que possibilita a constituição do sujeito é operadora de sua incompletude e dispersão, já que em sua estrutura significante há sempre o vazio, a incompletude.

A passagem do sujeito pelo estádio do espelho não tem apenas a função de explicitar a sua constituição enquanto Eu, mas, também, a função de tratar de uma articulação dramática que acontece entre o sujeito, a ordem da linguagem e o outro que mediatiza a relação (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 166). Como propõe Lacan ([1966]1998, p.[98] 101):

[...] a formação do [eu] simboliza-se oniricamente por um campo fortificado, ou mesmo um estádio, que distribui da arena interna até sua muralha, até seu cinturão de escombros e pântanos, dois campos de luta opostos em que o sujeito se enrosca na busca do altivo e longíquo castelo interior, cuja forma (às vezes justaposta no mesmo cenário) simboliza o isso de maneira surpreendente.

Colocada nesses termos, a passagem do sujeito pelo estádio do espelho, ou o que também podemos chamar de relação especular, nas palavras de Lacan ([1966]1998, p.[98] 101) inaugura a dialética que liga o Eu a situações socialmente elaboradas. A partir desse encontro com a ordem da linguagem, o outro passa a suportar a função de espelho, o qual dará ao sujeito suas possíveis imagens – significantes – ao longo da existência (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 167).

Para Lacan ([1966] 1998, p. [98] 101-102), o encontro do sujeito com a ordem da linguagem

[...] faz todo o saber humano bascular para a mediatização pelo desejo do outro, constituir seus objetos numa equivalência abstrata pela concorrência de outrem, e que faz do [eu] esse aparelho para o qual qualquer impulso dos instintos será um perigo, ainda que corresponda a uma maturação natural – passando desde então a própria normatização dessa maturação a depender, no homem, de uma intermediação cultural, tal como se vê no que tange ao objeto sexual, no complexo de Édipo.

Desta forma, o sujeito fala porque adveio como Eu. Essa construção e constituição imaginária permite ao sujeito abrir a boca na tentativa de dizer a seus pares algo de si e de sua relação com o mundo. As identificações às imagens de si, conferidas pelo outro ao longo do Estádio do Espelho possibilitam ao sujeito, além de unificar o seu corpo, alienar-se ao desejo dos outros e do Outro, inclusive à língua – tomada enquanto *objeto de saber* – falada pelo outro.

Para a psicanálise, a imaginária diferenciação do Eu e de seus limites funciona como um efeito do simbólico sobre o real na tentativa de significar seu vazio. Para Lacan ([1966]1998), o corte entre Eu e outro ocorrido na experiência do estádio do espelho coloca em jogo o que o autor chama de três registros: o real, o simbólico e o imaginário.

Nessas condições, o real pode ser entendido como indiferenciação, ou seja, aquilo que não tem traço e marca e que por ser indivisível é impossível de ser tomado, capturado, apreendido, significado. Já o simbólico, é o registro que possui elementos constitutivos – significantes – que furam, bordejam e possibilitam o real ser apreendido parcialmente. Por sua vez, o imaginário pode ser entendido como a objetivação do real, na medida em que ele é efeito da operação de recorte e bordejamento realizada pelo simbólico no real. A respeito dessa divisão, Porge (2006, p. 122) salienta que,

Apresentar separadamente estas três dimensões responde a uma questão didática. No entanto, nos deparamos constantemente com o fato de que não podemos falar de uma dessas dimensões separadamente uma das outras, e que o operador de cada uma delas é relativo aos outros.

Diante desses termos, o Eu, o outro e os objetos – significantes – são produções imaginárias da ordem simbólica sobre a indiferenciação, ou seja, o real. Pensando assim, diria que “entre o Eu e o real medeia, por obra e graça o simbólico, uma fenda impossível de ser preenchida” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 174). O simbólico, na medida em que opera, vai recortando e bordejando vagamente o real sem nunca conseguir que este se esgote. Assim, a cada novo recorte o sujeito se mantém no impasse e diante desse adiamento o sujeito é posto a falar na tentativa de costurar a fenda que desgarra sua imagem, ao passo que (re)constrói o seu lugar no Outro, na tentativa de esgotar o real.

Para enfatizar o peso da linguagem na constituição do sujeito, cabe dizer que não existe sujeito sem linguagem e que ele é produto dela – campo dos significantes –, espaço do/no qual ele se constitui por intermédio de identificações. Dessa maneira, fadado à

necessidade e incompletude, o sujeito, enquanto movimenta-se no espaço da linguagem, tem como premissa uma eterna jornada de identificações – aos *objetos* – na busca de representar-se enquanto Eu e assim sustentar-se em um construto que pode refletir para si e para o outro, de alguma maneira, uma identidade.

Por fim, posso considerar que o sujeito, na trama de constituir-se enquanto Eu é efeito de linguagem. Não obstante, é requerido dele durante a sua movimentação no universo discursivo apropriar-se da língua, seja ela Materna, Segunda, Estrangeira, Portuguesa, Inglesa, Francesa, dentre outras, de modo que signifique, a partir dela, suas identificações com o outro ou com os objetos do universo discursivo a que esses pertencem.



3. CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

3.1. Considerações Preliminares

O percurso metodológico que compõe esta pesquisa tem base teórica nos Estudos Discursivos afetados pela Psicanálise freudo-lacaniana. Por não possuir uma homogeneização de procedimentos pré-estabelecida que assegure a caracterização de uma metodologia de pesquisa para este campo, posso dizer que os caminhos e os subsídios apropriados ao longo desse viés de investigação dependem da relação entre pesquisador, experiência de linguagem, saber teórico e capacidade de análise de elementos linguísticos que se manifestam em um determinado dizer presente no *corpus* do pesquisador. (BERTOLDO & AGUSTINI, 2011).

Tomo por dizer, neste trabalho, marcas de enunciação que não se restringem à linearidade da fala, mas que consideram a enunciação como uma atividade que envolva o psíquico, o linguístico e o sócio histórico. Assim, o termo dizer se refere aos gestos, às marcas corporais, ao silêncio à escrita produzida por alguém e a qualquer outro traço significante passível de análise e interpretação. Deve-se ressaltar que, como propõem Tavares & Silva (2015, p.9), o dizer não tem origem em um ato consciente, pelo contrário, ele é pré-construído e prefigurado nas instâncias inconscientes que possibilitaram a alguém constituir-se e ser constituído sujeito. Nesse sentido, proponho que o dizer seria uma “transcrição”, ou traço

representativo de algum referente ou significante perceptível, enunciado pelo sujeito, na tentativa de representar-se enquanto Eu frente ao Outro.

Ao abordar a noção de dizer, é necessário tratar também de outro conceito que o ancora: a enunciação. Agustini (2007, p.251), com base na Linguística da Enunciação benvenistiana, propõe que a enunciação é um ato produzido pelo sujeito que, por meio do dizer, busca representar ou cifrar algum traço, ou um referente invisível-indivisível a ele mesmo, capaz de configurar sua subjetividade. Dessa maneira, ao enunciar o sujeito deixa flagrar no que diz algo pré-construído e prefigurado nas instâncias inconscientes, evidenciando em seu dizer marcas de sua história e de sua subjetividade, possibilitando, portanto, que este seja posto em análise no campo teórico ao qual estou filiado.

Quando falo em análise, é necessário deixar claro que, pela perspectiva teórica dos Estudos Discursivos que adoto, não está no foco de minhas atenções o estudo do sujeito do inconsciente, mas o do dizer, ou seja, estudar os traços significantes que deflagram e indiciam a subjetividade ou a constituição do sujeito quando este enuncia. Por me inscrever no campo dos Estudos Discursivos, um campo que se faz atravessar por outros, entendo que os traços de linguagem presentes no dizer daquele que enuncia me permite estudar com mais clareza as relações existentes entre língua(gem) e subjetividade. Poderia dizer que, o sujeito é uma resposta constituída pela linguagem ao conjunto de marcas materiais e simbólicas que lhe são endereçadas pela via do Outro – aí contemplados o histórico, o social, o ideológico e o inconsciente. Por isso, a relação de um sujeito com a(s) língua(s), materialidade primordial da linguagem, tanto me interessa.

É verdade que, no percurso de análise dos dizeres, aquele que ocupa o lugar de analista se depara com o caminho das incertezas, já que o dizer analisado é tecido na língua(gem) – ou seja, no simbólico. Esta, por sua vez, advém de atos enunciativos, indivisíveis-invisíveis, que estão suscetíveis ao tempo e à história, elementos capazes de transfigurar as interpretações projetadas em um primeiro momento, já que o sujeito está em constante (re)constituição.

Em face de hesitações provenientes do percurso de análise, penso, neste trabalho, que, a recorrência a um modelo epistemológico que me permita articular diferentes disciplinas e saberes como aportes para a condução da investigação à qual me propus colaborará com as análises feitas a partir do *corpus* da pesquisa. Assim, me filio aos Estudos Discursivos para analisar o que se repete e é reformulado no dizer, apontando para o processo de constituição subjetiva como em constante movimento. Recorro, então, às elaborações de Serrani-Infante

(1997) no que se refere às ressonâncias discursivas. Entretanto, apenas as recorrências no dizer não foram suficientes para analisar as identificações presentes no *corpus* de pesquisa. Nele, havia marcas destoantes que me chamaram a atenção justamente por indicar um investimento subjetivo na relação dos participantes com a Língua Portuguesa e a cultura que ela porta. Diante dessas constatações, recorri, também, ao Paradigma Indiciário elaborado por Ginzburg (1979).

Em um primeiro momento, direcionei minhas atenções para o que é recorrente, porque isso que se repete pode indicar as formações discursivas às quais nossos participantes se identificam para enunciar sobre sua experiência de imersão em outra cultura. Ao trazer o conceito de formações discursivas, coincidimos com Serrani-Infante (1997), quando a autora propõe que estas são como condensações de regularidades enunciativas que aparecem nos processos de produção de sentido no e pelo discurso. Essas condensações se deixam resvalar repetidamente - durante um ato enunciativo – quando alguém enuncia em diferentes domínios de saber.

De acordo com Serrani-Infante (1997), as formações discursivas que ressoam regularidades enunciativas, ou seja, que se distanciam das operações lógicas formais presentes no dizer de alguém indiciam o que a autora chama de ressonâncias discursivas. Essas, por sua vez, trazem a tona traços da relação inconsciente existente entre sujeito e língua. Tal relação pode desencadear diferentes efeitos de significações a partir da filiação do sujeito às línguas consideradas enquanto *objeto de saber*. De modo particular, ao apropriar-se dos traços significantes característicos de uma língua não-materna e utilizar-se desses traços para representar-se frente ao Outro, fica explícito que o sujeito, a partir das identificações que estabelece com essa língua, parece se nomear Eu nos discursos que envolvem o saber linguístico mobilizado.

Durante o procedimento de análise do *corpus*, é perceptível que alguns saberes incitados nos dizeres analizados, indicam discursos característicos da Língua Portuguesa, não característicos de suas línguas maternas. Fica evidente que esses traços da Língua Portuguesa parecem ressoar nas enunciações que o sujeito faz na tentativa de nomear-se Eu, deixando pistas de possíveis identificações do sujeito à/nessa língua. Assim, posso dizer que o que Serrani-Infante (1997) chama de formações e ressonâncias discursivas, cabe nesse trabalho como uma ferramenta de análise dos dizeres presentes no *corpus* da pesquisa.

Diria, também, que não é só na recorrência do dizer que se podem indicar as identificações. Pelo contrário, há um trabalho de análise significativo quanto ao que quebra a

recorrência e se mostra dissonante. Trata-se dos indícios involuntários que se deixam flagrar no dizer de nossos participantes, uma vez que suas identificações ao universo discursivo da Língua Portuguesa parecem surgir do inesperado.

No tecer de minhas considerações, recorro a Ginzburg (1979, p. 177) que propõe que, se o olhar sobre um objeto de estudo, por uma determinada perspectiva teórica, instiga uma realidade opaca, existem outras disciplinas teóricas que tornam possível decifrá-las, podendo reduzir, assim, as hesitações do pesquisador. Nessa brecha, Estudos discursivos e Psicanálise freudo-lacaniana se deixam afetar ao compartilharem conceitos e noções – como subjetividade, sujeito, dizer, enunciação e inconsciente – na medida em que estes convergem com a análise e interpretação dos dizeres produzidos pelos estudantes estrangeiros postos em questão neste trabalho.

Como campo teórico de caráter dinâmico proveniente das ciências indiciárias, posso reconhecer nos Estudos Discursivos, na medida em que se deixa afetar pela Psicanálise freudo-lacaniana, um conjunto de princípios e procedimentos de pesquisa que contém uma proposta metodológica que se interessa pelo que não é perceptivelmente transparente em um *corpus* analisado. Assim, no campo teórico em que me filio, o centro das atenções está no detalhe, nos dados marginais, nas pistas, nos sinais, nos indícios ou vestígios de algo que deixa flagrar a completude de um determinado dado analisado. Diante disso, recorro ao que Ginzburg (1979) denominou Paradigma Indiciário, ou seja, um modelo de pesquisa que se propõe, a partir de princípios e procedimentos heurísticos, estabelecer um percurso metodológico de pesquisa que se interessa pelos detalhes, pistas, indícios e sintomas observados em um determinado dado ou fenômeno.

Acredito que essas características indiciárias que se flagram no dizer de alguém podem revelar muito mais daquele que diz do que a sua enunciação tomada apenas como um dado. Valo-me disso para sugerir que os movimentos metonímicos presentes nos *dizeres* enunciados parecem revelar muito mais do que apenas algo dito por alguém (LAUREANO, 2008). Esses rastros involuntários identificados trazem para este trabalho os elementos direcionadores da análise do *corpus* da pesquisa. Porém, como propõe Ginzburg (1979), para encontrar os indícios marginais involuntários que parecem interferir diretamente no que espero analisar, como pesquisador, devo fazer uso de minha intuição e sensitividade para identificar as repetições e os movimentos metonímicos que parecem colaborar com a construção dos fatos identificados no *corpus*.

Sei que, por mais que a minha intuição e a sensitividade como pesquisador possam ajudar a perceber os indícios de identificação à/na língua, o trabalho de análise precisa levar em conta a relação entre o que é dito, ou seja, a literalidade do dizer denominado por Pêcheux (1997) de intradiscursivo e o pré-construído, a memória discursiva e as formações discursivas em jogo no dizer, que aludem ao interdiscursivo. Esse movimento de análise se constitui na relação entre intra e interdiscursivo e permite perceber as ressonâncias discursivas, naquilo que é recorrente, que é reformulado e que aponta para o movimento metonímico operante no dizer.

Chamo a atenção para o que se propõe o Paradigma Indiciário demonstrado por Ginzburg (1979), no intuito de instigar olhares para o indivisível-invisível, as repetições e os movimentos metonímicos presentes nos dizeres enunciados pelos participantes da pesquisa, na medida em que, ao longo do processo de análise estes vão indicando identificações à e na Língua Portuguesa do Brasil e aos discursos que ela porta.

Fecho essa (re)visão teórica para dizer que no meu processo de construção do *corpus* e de sua análise me interessará aquilo se repete no dizer dos estudantes estrangeiros participantes da pesquisa e as pistas que posso encontrar nesses dizeres que me trazem indícios inesperados de identificações deles na e com a Língua Portuguesa, com o universo simbólico que ela porta e suas discursividades.

3.2. O contexto de pesquisa

O *corpus* deste trabalho foi construído a partir de materiais coletados ao longo dos anos de 2012 e 2013 durante a minha atuação como professor voluntário de Português para Estrangeiros (PE) e Secretário do projeto de pesquisa e extensão universitária “Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para estrangeiros: ações e intervenções para o aprimoramento do ensino de Português como Língua Estrangeira – PLE (2º Ed.; nº 10533-2013)” realizado pelo Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, naquele tempo sob direção da Prof. Dra. Alessandra Montera Rotta.

Os cursos de extensão de PE vinculados a este projeto tiveram início oficialmente em 2012 e eram destinados os alunos advindos de mobilidade internacional ou mobilidade integrada de estudos através da Diretoria de Relações internacionais e Interinstitucionais (DRII), Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP). Os cursos de PE oferecidos possuíam quatro módulos sendo eles: 1) módulo 1:

básico; 2) módulo 2: intermediário; 3) módulo 3: avançado; e módulo 4: preparatório para o Celpe-Bras¹⁰. O objetivo dos cursos ofertados pelo projeto era ensinar Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para os Estrangeiros de Mobilidade Internacional acadêmica na Universidade Federal de Uberlândia proporcionando-os suporte sócio-educacional no que diz respeito à imersão e inserção social deles na cidade de Uberlândia e no Brasil. Era também o intuito, preparar os estudantes estrangeiros para o exame Celpe-Bras, já que este era requerido de alguns estudantes estrangeiros ao término de seus estudos no Brasil, por parte de alguns programas de pós-graduação da universidade.

Existente ainda hoje, o “Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para estrangeiros: ações e intervenções para o aprimoramento do ensino de Português como Língua Estrangeira – PLE (2º Ed.; nº 10533-2013)” contribuiu para a produção de vários trabalhos ligados ao ensino-aprendizagem de PE, como o de Chagas & Rotta (2013; 2014), Chagas & Santos (2014), Rotta (2012, 2013), Murta & Souza (2014) e Borges (2015). Essas pesquisas foram desenvolvidas em diferentes óticas, estando cada uma delas ligadas à perspectiva teórica de ensino-aprendizagem que cada pesquisador se filia. Além desses trabalhos, foi a partir deste projeto de extensão que esta pesquisa de mestrado tomou corpo e hoje pode ser relatada nessas páginas.

Por ser um projeto de pesquisa, existe entre os professores e pesquisadores participantes dele uma preocupação muito grande em arquivar diários de classe, entrevistas gravadas, entrevistas filmadas, produções escritas, diários de bordo dos professores e algumas avaliações para que pesquisadores interessados tenham acesso a esses documentos e produzam investigações a partir deles. Não obstante, o *corpus* desse trabalho foi construído a partir de alguns desses materiais, que delimitarei mais adiante.

No ano de 2012, ano em que teve início o projeto, a universidade passava, por uma greve institucional que perdurou 123 dias ocorridos entre os dias 17 de maio e 17 de setembro de 2012. Neste período chegaram à universidade nove alunos estrangeiros provenientes de diferentes nacionalidades, sendo eles: 3 franceses, 1 ucraniano, 1 romeno, 1 argentino, 1 japonês, 1 inglês e 1 franco-peruano. Eles eram oriundos de diferentes níveis acadêmicos – graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) – e culturalmente heterogêneos.

Como professor voluntário e ex-estagiário dos projetos de extensão que ofereciam cursos de PE aos estudantes estrangeiros em mobilidade internacional na UFU ocorridos

¹⁰ Ver mais detalhes no Anexo 1 deste trabalho.

anteriores ao “Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para estrangeiros: ações e intervenções para o aprimoramento do ensino de Português como Língua Estrangeira – PLE (2º Ed.; nº 10533-2013)”, fui convidado para ser professor do grupo. Dada à oportunidade, decidi que ministraria um curso com curta duração que fosse capaz de atender aos alunos mediante as expectativas do projeto, pois alguns deles passariam uma estadia curta no país e precisavam aprender Português para redigir relatórios e projetos de pesquisa.

Durante a greve, a universidade estava praticamente fechada e poucos departamentos funcionavam. Boa parte dos estudantes estrangeiros não sabia falar Português e aguardavam alguma orientação pra o começo do semestre letivo. Com a retomada das aulas e a fixação de suas agendas acadêmicas, elaborei um calendário de curso¹¹ e no dia 30 de outubro de 2012 iniciavam-se as aulas do curso de PE. Do primeiro encontro até o último dia de aula, 20 de dezembro de 2012, todos os alunos estiveram presentes.

No começo das aulas percebi entre eles uma homogeneidade no que tange ao comportamento. Parecia que em nenhum momento o saber trabalhado em sala de aula ensejava identificações ao universo discursivo da Língua Portuguesa e ao Brasil, permitindo-lhes tomar a palavra nessa língua. Diante disso, inseri no nosso plano de curso algumas atividades que permitissem a eles vivenciar a Língua Portuguesa no cotidiano da cidade e da região em que estavam¹².

Percebi, a partir do momento em que comecei a desenvolver essas atividades, que os alunos deixavam marcas de identificação à e na Língua Portuguesa que não necessariamente eram do escopo linguístico – tomando a língua enquanto um conjunto de estruturas gramaticais, lexicais e verbais – trabalhado em sala de aula. A partir de então, comecei a escrever em um diário de bordo situações em que percebia algumas movimentações por parte dos alunos em direção ao universo simbólico representado pela Língua Portuguesa.

Ao estudar essas situações percebi que existia entre os estudantes estrangeiros dizeres que trazem à tona formações discursivas que se repetem, indicando uma aparente movimentação deles em direção à Língua Portuguesa. Ao final do curso, alguns alunos que pouco se arriscavam enunciar em Português, pareciam fazer uso da língua com naturalidade para desenvolverem suas mais diferentes práticas cotidianas no Brasil. Neles, era perceptível indícios de um pertencimento a (e neste) país. Após o findar do curso continuei acompanhando esses alunos e alguns decidiram permanecer no Brasil, onde estão ainda hoje.

¹¹ Ver mais detalhes no Anexo 2 deste trabalho.

¹² Juntamente com Rotta (2014), falo mais explicitamente sobre essas atividades em um artigo que escrevemos para a revista do Simpósio de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal do Triângulo Mineiro no ano de 2014.

No ano de 2014, ao ingressar no Mestrado em Estudos Linguísticos do programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, decidi retomar ao material coletado durante aquele primeiro curso e desenvolver, a partir deles, uma pesquisa que me possibilitasse entender como possíveis identificações que um estudante estrangeiro pode ter com o universo simbólico da língua no país em que está imerso podem contribuir para que ele possa se inscrever discursivamente na Língua Portuguesa, aprendendo PE.

3.3. A composição do *corpus*

Ao analisar o material coletado ao longo do curso ministrado entre outubro e dezembro de 2012, me deparei com a necessidade de selecionar as informações que utilizaria para compor meu *corpus* de pesquisa. Diante dos diários de classe, entrevistas gravadas, entrevistas filmadas, produções escritas, diários de bordo do professor e das avaliações dos nove alunos frequentes no curso, decidi trabalhar apenas com as entrevistas filmadas e os diários de bordo que havia feito. Fiz este recorte porque percebia mais facilmente nesses instrumentos dizeres dos alunos estrangeiros que evidenciavam marcas de enunciação – que, como sugeri anteriormente, podem ser corpóreas, fônicas, silentes, simbólicas ou escritas – que indicavam identificações destes na Língua Portuguesa e ao universo discursivo que ela porta.

Devido à quantidade de participantes do curso, decidi restringir as minhas observações aos dados coletados de apenas três alunos – um francês, o ucraniano e o argentino – por perceber em seus dizeres indícios de que a passagem deles pelo Brasil (Outro) e pelo universo discursivo característico deste país ensejou aos mesmos identificações. Em um primeiro momento, recorto do diário de bordo de professor, que foi atualizado até meados de 2014, seis situações em que percebo indícios de identificação e o reflexo desses na aprendizagem na tomada da Língua Portuguesa. Por último, recorto das entrevistas gravadas dois dizeres em que o dizer proferido pelos estudantes estrangeiros também deixa evidências de suas identificações à (e no) universo discursivo que a Língua Portuguesa porta.

Para fechar esta parte, posso considerar, então, que o *corpus* dessa pesquisa foi construído a partir de seis situações retiradas do diário de bordo de professor e de dois dizeres extraídos das entrevistas gravadas em que os estudantes estrangeiros deixam flagrar inconscientemente identificações ao universo discursivo da Língua Portuguesa.

3.3.1. A composição dos diários de bordo do professor

Os diários de bordo do professor, ou também conhecidos como diários reflexivos, são considerados por alguns pesquisadores do campo de ensino-aprendizagem de línguas uma ferramenta preciosa de trabalho. Brito (2012) argumenta que durante a formação inicial os diários reflexivos podem colaborar para que o professor de línguas se perceba enquanto tal naquilo que escreve sobre si e sobre os seus alunos e pense, a partir desses dados, a sua prática.

No projeto de pesquisa e extensão “Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para estrangeiros: ações e intervenções para o aprimoramento do ensino de Português como Língua Estrangeira – PLE (2º Ed.; nº 10533-2013)”, ao elaborar os diários de bordo, não tive especificamente o intuito de pensar a minha formação como professor. Pelo contrário, escrevi nele situações em que percebia uma movimentação nos alunos estrangeiros que indicavam identificações destes à e na Língua Portuguesa. Ao todo, cerca de 20 páginas foram escritas contendo frases, percepções e situações que pude vivenciar com os alunos estrangeiros do curso. Acredito que as informações que os diários de bordo trazem para o *corpus* de pesquisa podem colaborar como subsídio para investigar o que proponho.

3.3.2. A composição das entrevistas gravadas

As entrevistas gravadas com os alunos foram feitas no último dia de aula, dia 20 de dezembro de 2012. Não havia uma estrutura ou roteiro de perguntas a ser feito para os alunos, pois não se tratava de uma atividade avaliativa. O único intuito era que os estudantes estrangeiros contassem como foi aprender Português no Brasil. Percebi, ao final das gravações, que os alunos estrangeiros, ao narrarem suas experiências de aprendizado, pareciam envolver-se na história tentando demarcar nela a sua identidade e a sua constituição subjetiva.

As entrevistas gravadas duraram cerca de 40 minutos cada. As entrevistas selecionadas para fazer parte do *corpus* desta pesquisa foram gravadas com o aluno estrangeiro argentino e com o francês. Cada uma delas tem cerca de 40 minutos. Em particular, as entrevistas foram escolhidas porque em partes delas existem situações em que os dizeres dos participantes deixam flagrar pistas de suas identificações à e na Língua Portuguesa e como essas identificações incidiram na sua (re)constituição identitária. Aqui, trago o resultado da análise

dos dizeres presentes nas entrevistas, detendo-me aos recortes discursivos que contemplaram nossas perguntas de pesquisa.

3.4 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa não foram eleitos a partir de um critério específico. Pelo contrário, não me interessa aqui, como disse anteriormente, o enunciador, mas o dizer que ele enuncia e que deixa flagrar em sua enunciação marcas do inconsciente, indicando o sujeito de linguagem. A escolha pelos estudantes estrangeiros argentino, francês e ucraniano não segue nenhum critério especial, apenas o fato de que, durante o período em que os acompanhei, eles deixavam exalar em seu dizer identificações ao universo discursivo da Língua Portuguesa que apresentam indícios que correspondem às questões que me proponho investigar neste trabalho. Por outro lado, acredito que descrever um pouco mais cada um deles é importante para que nosso leitor possa situar suas historicidades e como elas incidiram nas análises que empreendi do *corpus*.

Almejando preservar a identidade daqueles que enunciaram os dizeres que analisei nessa pesquisa chamarei os estudantes estrangeiros pelos seguintes apelidos: 1) argentino = Astolfo; 2) ucraniano = Andreas; 3) francês = Francoff. A seguir apresento um pouco mais cada um deles:

3.4.1 O argentino

Astolfo, como apelidado para manter a ética da pesquisa, possuía 22 anos. Ele era argentino naturalizado italiano. Astolfo havia estudado Português três semestres na Argentina durante a faculdade de Agronomia. No Brasil buscava conhecer um pouco mais sobre o cultivo de plantas e frutos tropicais, além de conhecer um pouco mais sobre a cultura e a língua do país. Astolfo estava no Brasil para passar um ano em mobilidade internacional estudando no curso de Agrônomo da UFU e fazendo estágios de pesquisa nos laboratórios da Universidade.

3.4.2 O ucraniano

Andreas, como apelidado, é Ucraniano e tinha 20 anos. Filho de professores universitários, ao terminar a faculdade de Engenharia Mecânica na Ucrânia decidiu fazer mestrado no mesmo curso aqui no Brasil. A oportunidade surgiu pelo contato do pai com um professor russo visitante na UFU que agilizou o enquadramento do mesmo nos programas de relações internacionais da universidade para receber estudantes estrangeiros. Andreas não havia estudado Português antes. Por outro lado, já havia estudado inglês e falava russo e ucraniano. Ao chegar no Brasil, teve muita dificuldade de se comunicar com os brasileiros, pois há uma diferença considerável entre os sistemas linguísticos do ucraniano e russo com o Português. Andreas ficaria no Brasil por dois anos e precisava aprender a língua do país por exigências do programa de pós-graduação que frequentava.

3.4.3 O francês

Francoff é francês de origem. Quando veio para o Brasil tinha 22 anos e estava no país para fazer um estágio de pesquisa de seis (6) meses no campo da Engenharia Mecânica, área de formação. Francoff cursava a graduação e nunca havia estudado Português antes. Como língua materna falava o francês e havia estudado inglês na universidade, mas não tinha domínio da língua. Ao vir para o Brasil, escolheu o país pelo baixo custo de sobrevivência e porque acreditava haver entre a língua francesa e portuguesa uma proximidade que facilitaria a imersão no país. Ao chegar no país e diante das barreiras linguísticas decidiu frequentar o curso de português e aprender o idioma para saber se comunicar com os brasileiros.



4. CAPÍTULO 4: ANÁLISE DO CORPUS

4.1. Da teoria à prática: o primeiro olhar para os processos identificatórios na tomada da língua do outro

Como já foi ressaltado em outros pontos deste trabalho, tenho percebido que alguns alunos estrangeiros, ao desembarcarem no Brasil e ao se depararem com um universo discursivo diferente daquele em que estão acostumados a mediar suas relações de saber no país de onde vêm, parecem se colocar ao encontro do universo discursivo característico da região brasileira em que estão. Tenho sustentado que esse encontro pode acarretar incidências na identificação desses estudantes estrangeiros para com a Língua Portuguesa e com o simbólico que ela sustenta. Tomarei essas considerações iniciais para redigir, adiante, a análise do *corpus*, com base nos pressupostos teórico metodológicos abordados no capítulo 3.

Ao retomar o conceito de identificação, conforme entendido pela psicanálise, faço uma pausa para relembrar que elas podem ser percebidas no sujeito como uma vontade pré-consciente ou inconsciente de assemelhar-se ao outro e que elas ocorrem espontaneamente (LACAN, 2003 [1961-1962]). Quando me refiro à pré-consciente, não digo que as

identificações sejam conscientes, pelo contrário, faço alusão a um ato inconsciente perpassado por uma ação emitida pelo sujeito em resposta à uma determinada demanda do Outro. Por exemplo, se alguém passa frente a uma loja de roupas e vê-se diante de uma roupa bonita, por ela é tentado e decide compra-la e usá-la. Analogamente, na constituição psíquica, pode-se dizer que algo do campo e do lugar do Outro instiga a sujeito a identificar-se a um determinado significante.

A pequena diferença que quero fazer entre vontade pré-consciente e inconsciente, com base nos trabalhos da primeira tópica freudiana, é que na primeira ele demonstra claramente em ação responsiva sua identificação ao que é do Outro e que ao sujeito serve para tamponar uma falta constitutiva. Já na segunda, ou seja, na vontade inconsciente, ele sequer percebe que foi incidido pelo Outro e apropria-se dele sem sequer perceber ou agir responsivamente frente ao que lhe foi demandado e sem ter ciência de que, nesse trajeto, parece suprir uma falta constitutiva de sujeito.

Assim, ao retomar o conceito de identificação, neste primeiro momento de discussão dos resultados de análise, basearei minhas considerações na narração de situações experienciadas com os participantes de pesquisa, possíveis de serem (re)construídas nesse gênero discursivo a partir das notas de campo coletadas em diários de bordo. Com o intuito de explorar os efeitos que cada uma pode imprimir na relação dos participantes dessa pesquisa com a Língua Portuguesa, problematizarei primeiramente três situações acontecidas com Andreas – estudante estrangeiro de origem ucraniana, do qual fui professor de PE em um primeiro momento e acompanhei por cerca de quatro anos.

SITUAÇÃO 1

Ao chegar ao Brasil, o estudante oriundo da Ucrânia, um país de clima temperado continental, de baixas temperaturas no inverno e médias temperaturas no verão, relata, nos primeiros dias de aula, que se deparou com o calor e um modo diferente de se vestir dos brasileiros em relação aos hábitos indumentários aos quais estava acostumado na Ucrânia. Disse que após perceber que suas roupas eram de malhas pesadas e inadequadas como vestimenta para suportar o calor do lugar em que estava e que, nos meios em que convivia as pessoas utilizavam shorts, camiseta e chinelo para frequentar a universidade, decidiu ir até

uma loja de roupas e comprar shorts, bermudas, camisetas e chinelos havaianas e substituí-los por suas camisas, calças e sapatos trazidos da Ucrânia.

Note, neste ponto, que a passagem relatada pelo estudante estrangeiro, deixa indícios de que, na medida em que parece se perceber como parte do espaço social em que está e ao perceber no outro – brasileiro – hábitos indumentários diferentes daqueles que costuma ter e que seriam mais adequados a ele no lugar em que estava, decide absorvê-los, assimilá-los ou tomá-los para si – ou em termos mais concisos, alienar-se a eles. Ora, percebem-se em seus dizeres possíveis incidências de uma vontade pré-consciente de ser como o outro, o que me permite aludir que pode ter ocorrido com o estudante estrangeiro uma identificação pré-consciente com os hábitos indumentários do brasileiro da região em que está – Outro. Não obstante, parece haver uma ação responsiva a uma demanda do Outro, o que pode caracterizar uma vontade pré-consciente no sujeito.

As incidências se acirram quando os sapatos são trocados por chinelos, não por qualquer chinelo, mas pelo chinelo Havaianas, característico do Brasil. Parece-me haver nesses dizeres marcas significantes que ressoam regularidades enunciativas de formações discursivas típicas da Língua Portuguesa do Brasil. Como nos propõe Serrani-Infante (1997), essas regularidades enunciativas parecem deixar evidentes traços da relação inconsciente existente entre o sujeito e significantes da Língua Portuguesa e como o sujeito se filia a ela enquanto objeto de saber.

A vontade pré-consciente de apropriar-se de um saber característico do Outro, evidenciada nas ações de Andreas, me permite dizer que, embora ele fizesse pré-conscientemente a adaptação de suas indumentárias ao estilo brasileiro, ele parece ensejar, também, o desejo de ocupar lugar na Língua Portuguesa. Andreas me parece deixar flagrar os primeiros indícios do processo de identificação à e na LP através de marcas enunciativas perceptíveis na troca de suas indumentárias pessoais por indumentárias características do simbólico de uma língua não materna, ou seja, da língua do outro – da LP. Desse modo, pode-se dizer que Andreas ao expor-se nas discursividades da LP, aí incluídas os costumes indumentários locais, parece ser tomado e se deixa tomar pelos saberes que ela porta identificando-se e alienando-se a eles, desencadeando seu processo de identificação e alienação à LP.

SITUAÇÃO 2

Aproximadamente após sete meses de Brasil, este estudante estrangeiro e eu tomávamos um café na cantina universitária. Na oportunidade, me relatava as dificuldades encontradas para fechar o projeto de mestrado que deveria apresentar ao orientador já na semana seguinte. Enquanto conversávamos, uma senhora se aproxima de nossa mesa e nos pergunta sobre onde ficaria a reitoria universitária e, antes que eu me preparasse para responder o estudante responde: “Uai... é aqui pertinho. É só você virar a direita no CC e descer”. Percebi, a partir desse dizer, que, em algum lugar, longe de sua consciência, parecia haver identificações por parte do estudante estrangeiro para com os linguajares característicos da região brasileira em que estava. Ele deixava expor nesse dizer identificações espontâneas, ou seja, irrefletidas de identificações pré-conscientes com o outro – brasileiro. Para mim, o mais interessante era perceber que esses linguajares não haviam sido ensinados no curso básico de PE, com duração de três meses, que havia sido ministrado para ele e sua turma.

Percebe-se que, quando parece haver essa vontade de querer “ser o outro e querer ser no outro” (NASIO, 1999, p. 82), expressa pelo estudante estrangeiro sem que ele tenha consciência desse impulso, há aí uma possível identificação inconsciente. Note que o sufixo *-inho* (pertinho) e a interjeição *Uai*, típicos do vocabulário comum mineiro e, em especial, o jargão CC (Centro de Convivência) para o vocabulário dos universitários da instituição em que o ucraniano estudava, indicam sua assimilação e absorção de traços que, aparentemente, não são característicos do universo discursivo ucraniano, ao qual pertencia, mas do universo discursivo do outro, ou seja, do brasileiro, mineiro e estudante universitário da instituição em que estudava.

Esse contraponto que coloca um estudante estrangeiro de origem ucraniana, tão bem característico de sua nacionalidade na rigidez, nos traços do corpo e na tonalidade da voz moldada pela Língua Russa e pela Língua Ucraniana, deixa possíveis marcas de que ele tenha sido atravessado pelo espaço discursivo da Língua Portuguesa. Assim, parece-me que traços significantes característicos da identidade ucraniana resvalam-se na suavidade e delicadeza ao responder a senhora, na língua dela – língua do outro –, a informação desejada.

Nesse sentido, abro um parêntese para dizer, como sugere Nasio (1999, p. 82), que o que aparece nas identificações como sendo da ordem de um movimento em direção ou assimilação ao outro, em psicanálise, se chama desejo, ou mais especificamente “o desejo inconsciente de ser o outro”. Sendo o desejo fruto de uma falta constitutiva do sujeito e,

portanto, o que o move e faz-se mover em direção ao outro na tentativa de reconhecer e apropriar-se nele/dele de algum traço que o permita sustentar uma identidade, parece que Andreas, ao colocar-se de frente para a senhora – o outro –, e enunciar em sua língua, dando-lhe resposta, deixa, também, flagrar indícios de seu pertencimento e identificação à e na LP.

A esse respeito, é necessário considerar que as identificações são efeito do desejo (LAJONQUIERE, 1992, p. 156). Andreas, ao identificar-se ao Outro, fundindo traços característicos do simbólico da LP à sua identidade, antes aparentemente demarcada pelo universo simbólico da Língua Ucraniana e da Russa, deixa flagrar indícios de um possível desejo do Outro – a LP e suas discursividades.

SITUAÇÃO 3

Continuando minhas observações quanto às identificações, devo pontuar que elas também podem ser percebidas em emoções, sentimentos, afetos, desejos e até fantasias relacionadas a um objeto ou a vida do outro, ou seja, naquilo que não é visível neles. Voltarei mais uma vez ao estudante estrangeiro oriundo da Ucrânia. Contava ele, durante a aula de PE, que abraçar as pessoas na Ucrânia é um gesto muito raro e íntimo e que no Brasil as pessoas se abraçam muito, às vezes, se se sentia incomodado quando alguém lhe abraçava. Dias mais tarde, após visitar os familiares de um amigo e passar com eles alguns dias em uma casa de fazenda, o estudante relata novamente em sala de aula que, durante a viagem, conheceu uma música da banda Jota Quest chamada “Dentro de um abraço” que dizia que “o melhor lugar do mundo é dentro de um abraço”. Em comentário à música ele diz que essa é uma das frases mais fortes que havia conhecido nos últimos dias.

Percebemos no dizer do estudante estrangeiro que, em um primeiro momento, ele relata como acontecem os abraços em seu país, apontando que estes são raros e íntimos. Não obstante, ele relata certa resistência ao hábito de se abraçar dos brasileiros que, após algumas vivências entre amigos – universo simbólico diferente do ucraniano – e seus familiares, parece ganhar uma nova interpretação ou um novo sentido. A inversão na maneira de se interpretar o abraço parece indicar uma movimentação no sujeito que o desperta desejo em algo do outro – universo discursivo brasileiro. Notemos que a movimentação percebida expõe uma relação oportuna. Em algum momento depois de imerso no universo discursivo particular ao Brasil e à Língua Portuguesa, o estudante estrangeiro parece encontrar ou reconhecer na

música de um cantor característico deste universo discursivo uma frase que para ele traduz uma espécie de sentimento.

Dadas às observações feitas sobre os processos de identificação a partir dos dizeres do estudante estrangeiro ucraniano, remetemos ao conceito de identificação que a ela atribui movimentos ativos e inconscientes de um sujeito o qual, pelo desejo inconsciente, se apropria dos traços de sentimentos, fantasias ou traços constitutivos dos outros (NASIO, 1999). Em palavras costumeiras, é como se o estudante estrangeiro, ao entrar no universo discursivo regido pelo simbólico mediado pela Língua Portuguesa atuasse como um camaleão, que aos poucos vai agregando em si as cores e os aspectos do lugar em que está, em uma constante órbita. Sem se dar conta, conscientemente, de que o abraço é característico da cultura brasileira e raro na cultura ucraniana, o estudante parece desejar nesse outro o abraço, ou algo que está nele em termos significantes, deixando marcas de que a movimentação que o sujeito faz em direção ao outro parece incidir no seu Eu.

As identificações exercem um lugar de importância na constituição do Eu, ou seja da identidade de alguém. Isso acontece porque, como sujeito, somos efeito de todas as marcas que imprimem em nós traços de seres, sentimentos, sensações ou coisas que gostamos ou rejeitamos tanto no passado quanto no presente, ou seja, coisas com as quais nos identificamos. Nas palavras de Nasio (1999, p. 84) a “identificação é aquilo que me faz ser o que sou”. Note que, o estudante estrangeiro ucraniano, possivelmente imerso no que representava como sendo uma identidade ucraniana, ao desembarcar em um país diferente do seu e que porta um universo discursivo diferente daquele no qual sua identidade foi, em um primeiro momento, constituída em língua materna se depara com o outro (brasileiro). Este outro, representa, a partir de sua língua – o Português, ou seja, uma não-primeira-língua para o estrangeiro – os traços característicos do campo discursivo em que o estrangeiro está imerso. Não obstante, parece que as vivências nesse campo parecem ensejar no estrangeiro identificações à e na Língua Portuguesa e ao universo discursivo que ela representa, fazendo com que, pouco a pouco, esses o atravessem.

Para melhor delimitar nossas colocações, parece que ao identificar-se à Língua Portuguesa e ao universo simbólico que ela representa, o estrangeiro toma para si a indumentária característica do outro e, inconscientemente, o linguajar, traços e atitudes que, imaginariamente, são atribuídos como característicos dele. Percebe-se aí um movimento de assimilação ao outro. Com efeito, essa apropriação parece imprimir reconfigurações no Eu, ou seja, na constituição identitária do estudante estrangeiro, permitindo-lhe estar diante de uma

nova forma de se ver e de se dizer no mundo. Ora, acredito que esses processos de identificação podem incidir na tomada de um lugar nessa língua e na aprendizagem da mesma por parte do estrangeiro. Parece-me que é mediante a magia de se ver e de se reconhecer no outro por algum movimento desejante que o sujeito, nesse caso, se deixa tomar pelo Outro, tomada essa que implica falar uma não-primeira-língua.

4.2. Os reflexos das identificações no espaço de ensino-aprendizagem da língua do outro: os contra-pontos entre professor e aluno estrangeiro

Neste tópico, discutirei o resultado de análise de três outras situações que envolveram os participantes da pesquisa durante sua passagem pelo Brasil.

SITUAÇÃO 4

Uberlândia/MG, outono de 2012. Acabava de retornar de uma temporada de estudos na França. Dez dias após a minha chegada à Uberlândia um convite: voltar a ministrar aulas de Português para Estrangeiros (PE) em um curso de extensão da universidade, no qual trabalhei como professor voluntário desde o segundo período da faculdade de Letras.

O convite me chegou numa boa hora, pois havia voltado de uma mobilidade internacional estudantil e deveria ficar seis meses à disposição da universidade para cumprir um período que, naquele tempo, se chamava de transferência de tecnologia. Como já havia cumprido os créditos necessários para me formar, aquelas aulas seriam oportunas para aprimorar um pouco mais minha formação docente.

Voltar a ministrar aulas no projeto que possibilitou o *début*¹³ da minha formação como professor de línguas e, em particular, da minha carreira como professor de PE foi marcante não apenas por aspectos profissionais, mas também por aspectos pessoais. Ver o Brasil e a minha língua materna após meses de imersão em uma língua que não era minha, mas que parece ter me tornado dela – já que, ainda hoje carrego certos trejeitos e linguajares franceses dos quais, sem perceber, me apropriei – me fez ter sensações com certos enunciados que até então não tinha, como sentir aconchego ao escutar o “*E ai? Cê ta bão*” dos vizinhos da minha

¹³ *Début* é uma palavra de origem francesa que demarca, como proposto por Vasconcelos (2003), uma cena inicial ou inaugural que alguém consegue fazer de si ao ocupar um posicionamento em uma rede discursiva. Em termos lacanianos, podemos dizer que seria uma imagem inaugural de um determinado atravessamento que agrupa à subjetividade do sujeito algo que, até então, não poderia ser representado ou visto.

residência e certo desdém ao ouvir o “*próximo*” do caixa do supermercado, que perduram até hoje.

Ainda no primeiro dia de aula uma surpresa: quatro alunos franceses, um romeno, um ucraniano, um peruano, um argentino, um japonês e um inglês sendo que todos eram estudantes de graduação e pós-graduação. Nunca havia dado aulas para uma turma tão diversa. Embora a heterogeneidade da classe fosse marcante, em um primeiro momento pelas suas nacionalidades e aspectos físicos, os alunos me pareciam semelhantes quanto ao comportamento e formalidade, atípicos¹⁴ das discursividades de Brasil e atípicos também de alguns ex-alunos estrangeiros que tive nos anos anteriores.

Tive certa dificuldade para suscitar nos alunos uma interação com o conteúdo que havia previsto para aquele dia. Havia uma rigidez e uma formalidade em seus corpos, olhares, vestuários e gestos que me fizeram trocar o ambiente dinâmico e comunicativo, que geralmente prezamos – tendenciosamente – para a sala de aula de ensino de línguas, por um ambiente sem muita interação e diálogo.

Para muitos, o choque entre as expectativas do professor e a resposta a elas por parte dos alunos no primeiro dia de aula pode parecer recorrente, mas aqui, em particular, não aconteceu um choque de expectativas em relação a um *conhecimento* a ser transmitido, mas o sentimento de falta de uma identificação ao *saber* da Língua Portuguesa, ao Brasil e ao lugar em que estavam. Em outras palavras, talvez uma aparente resistência dos alunos em se inscreverem no espaço discursivo em que estavam e em conquistar um lugar de reconhecimento no conjunto de saberes que compõem a Língua Portuguesa.

A percepção de que aqueles alunos não respondiam aos estímulos lançados por mim, enquanto professor, e de que eles pareciam incipientes em relação ao lugar não-materno em que estavam me faz lembrar o lugar que um passageiro de avião assume ao viajar. Ao entrar na aeronave as instruções de voo são dadas, o avião decola, em seguida acontecem as refeições, novas instruções são dadas e o avião pousa.

A sequência dos atos acontecidos dentro do avião nada mais caracteriza do que um *script*, entretanto a percepção da singularidade de cada um ali presente parece estar fora do lugar em que estão. As pessoas parecem se “desligar” de sua condição de civil no mundo e apenas responder ao que é demandado. Raros são os casos em que se presentifica o diálogo entre dois passageiros desconhecidos e entre tripulantes e passageiros que quebram o *script*. Muitas vezes a conversa que ali acontece não sai das operações lógicas que condizem com o

¹⁴ Faço ressalvas para esse comportamento que chamo de “atípico de Brasil” por notar uma diferenciação no trato da relação entre aluno-professor que os estrangeiros pareciam ter em relação a mim.

acontecimento dos rituais, a exemplo do oferecimento de bebidas, a checagem dos cintos, a checagem do porta-bagagens e assim por diante, sempre estabelecidas pela ordem da tripulação aos passageiros.

A sensação de que não havia nos alunos qualquer identificação com o lugar não-materno no qual estavam imersos, me dava a impressão de que eles haviam ido à aula para cumprir um rito. Diante disso, me propus a alimentar, como professor, a sede pelo *script* dos mesmos até que tivesse tempo de pensar no que havia acontecido e no que poderia acontecer. Caminhei em direção à lousa e comecei a escrever os principais cumprimentos, alguns números, os dias da semana e os meses do ano. Juntamente comigo copiaram e, logo após, repetimos conjuntamente e fizemos alguns exercícios.

Muito bem *adestrados* ao ambiente formal – ou até mesmo diria *estrutural* – de ensino, digeriram praticamente todo o conteúdo sistêmico¹⁵ da língua previsto para o semestre ainda no primeiro mês de curso. Causava-me inquietação – enquanto professor –, ao final desse tempo, o fato dos alunos começarem a ter certo domínio da norma escrita da Língua Portuguesa (LP) e saber falar algumas frases feitas¹⁶, desinvestidas de subjetividade e, muitas vezes, falarem apenas em provimento de alguma demanda feita pelo professor. Parecia-me não haver empolgação em seus dizeres, ou mesmo celebração¹⁷ por conseguirem dizer algo na língua em que estavam aprendendo. Era-me, também, estranho o silêncio quanto ao dizer de si com as novas palavras e as novas estruturas que aprenderam.

Diante dessa primeira percepção me propus a levá-los para fazer uma aula de campo para verificar se as constatações que tive eram fruto do ambiente formal de sala de aula, ou se o rigor de seus corpos e olhares estava presente também no cotidiano que levavam no Brasil. Na oportunidade, tomamos o ônibus todos juntos e fomos para o terminal central da cidade. Durante o percurso e a visita a um dos lugares mais movimentados de Uberlândia, aproveitei para trabalhar questões culturais e mesmo de variações linguística.

Por incrível que pareça até o final do nosso trajeto o silêncio impetuou aos alunos que, sentados e olhando para o horizonte prestando atenção no que eu explicava, pareciam não saber da confusão presentificada pelo entrar e sair de passageiros no ônibus. Entretanto, a

¹⁵ Ao utilizar a palavra sistêmica me refiro à língua enquanto sistema, sobretudo às potencialidades paradigmáticas e sintagmáticas descritas por Saussure (2006[1916]) no Curso de Linguística Geral. Em outros termos, ao campo de funcionamento da língua restrito a um sistema.

¹⁶ Faço referência a utilização da língua como um instrumento de comunicação e passível de instrumentalização.

¹⁷ Aqui, celebração deve ser entendida como comemoração em reconhecimento de se ter conseguido dominar certo critério do saber mobilizado - no caso a LP - o que é muito comum nos cursos de língua estrangeira, sobretudo quando as abordagens partem de perspectivas behavioristas de Skinner (1963). Nesse âmbito, ora o professor gratifica os alunos, ora os próprios alunos cultivam entre si a ação de celebrar algo conquistado.

partir do momento em que foram expostos ao agito das pessoas que corriam para lá e para cá para sair do ônibus em direção a plataforma do terminal, comecei a perceber que eles seguiram a dança do agitamento temendo se perderem do grupo. Escutei ainda alguns “*com licença!*”, “*por favor!*” precedidos do adiantamento da mão para abrir caminho frente aos passageiros.

Entre algumas risadas disfarçadas por ver os olhos arregalados de susto e suas movimentações desatadas para entrar na dança da multidão que desceria do ônibus, talvez, para mim, aquela tenha sido a primeira incursão deles à língua não-materna dos alunos, no caso, à Língua Portuguesa. Os aparentes vestígios da língua não-materna que atravessam os alunos e parecem esgarçar a sua constituição identitária de forma que eles precisem se colocar na língua do outro e se posicionar como tal podem indicar uma ruptura do lugar materno que eles pareciam ocupar. Então, algo convoca o estrangeiro a enunciar a partir de um lugar na língua não-materna.

Talvez, posso dizer que o adiantamento da mão para abrir caminho frente aos passageiros não fosse apenas uma resposta ao susto, mas um indício de furo do construto da língua materna, já que é essa mão que faz o estrangeiro ter suporte na estrutura discursiva do outro e de certo modo garantir a sua sustentação nele. Penso nisso, porque seria improvável que a multidão do ônibus, diante das expressões de cortesia “*com licença!*” e “*por favor!*”, fossem capazes de abrir caminho para que os alunos saíssem do ônibus. Essa marca de enunciação que denuncia vestígios da língua não-materna no dizer – seja ele pela via do corpo ou pela via da fala – do estrangeiro – parece deixar vestígios de um dizer.

Noto que, durante a passagem pelo ônibus, em especial no momento em que saíram dele, os alunos estrangeiros parecem entrar na “dança” característica do corpo do outro – brasileiro –, assemelhando-se a ele, indicando aí um rastro de identificação a esse outro. Voltando à cena, os estrangeiros ao passarem pelo agitamento do ônibus parecem (inter)romper¹⁸ surpresos pelo inesperado. No susto, os alunos precisavam agir e na ação, que parece resgatar alguma coisa de instinto, era como se a formalidade do corpo e dos olhares comuns entre eles tornasse possível o aparecimento *daquilo que faltava em seu lugar*: o indício que implicava a tomada dos alunos por uma rede discursiva outra que, entre o susto e a movimentação desatada, mostrou a eles a possibilidade de enunciar em uma língua não-

¹⁸ Quero dizer com *(inter)romper* duas coisas. Quando se lê *interromper* quero dizer que o script foi interrompido e para que isso acontecesse algo precisava atravessar os que estavam nele causando assim a interrupção. Quando se lê *romper*, quero propor que o *script* foi rompido, e que de certo modo ele terminará.

materna – ou na civilização em que estavam – que já não parecia mais com aquela que os conduzia primordialmente.

O fato ocorrido parece deixar mostras de que os estudantes estrangeiros participaram de uma *confusão*, tão rotineira para os demais passageiros do ônibus, mas que na verdade – por estarmos elaborando reflexões no campo da linguagem – nos indicava uma espécie de *con-fusão*, que tornasse possível dizer que eles foram atravessados pela Língua Portuguesa.

Assinalo com a palavra *con-fusão* a demarcação do sentido lato da palavra originária do latim, que indica em um dos efeitos de sentido produzidos a ação de juntar, reunir, misturar heterogeneidades em um só corpo. No caso em questão percebemos que os alunos estrangeiros – diante de uma cena que exigiu deles uma tomada de decisão –, sem perceber, se portaram como os passageiros brasileiros do ônibus o que, por um instante, possivelmente os fez reconhecer a necessidade de se colocar no lugar do outro e agir como ele para se safar de uma espécie de emboscada que os direcionava para dois pontos: ou os alunos estrangeiros se portavam como os brasileiros e desciam do ônibus no lugar planejado, ou continuavam como estavam e perderiam o lugar que era preciso assumir para *dar conta* [no sentido de *ser capaz*] de descer do ônibus naquela circunstância.

Chama a atenção nesse ponto, o fato de a alternância dos *scripts* do avião – tão fortemente apregoados pelos discursos da globalização e da internacionalização recorrentes nas culturas afetadas pela lógica das redes (BAUMAN, 2001) – para os *scripts* do ônibus ter possibilitado despedaçar a primeira sequência de *scripts*, ao mesmo tempo em que se *confunde* com o segundo.

Acontece aí também a interpelação do brasileiro ao estrangeiro imputando-lhe uma imagem do lugar em que se encontrava, a qual parece assujeitá-lo às lógicas do simbólico da língua falada por esse outro. Pode-se dizer que, a experiência pela qual o estudante estrangeiro passa o coloca frente a uma articulação dramática entre a estrutura da língua materna e da língua outra (Língua Portuguesa).

Na semana seguinte após o acontecido, ao chegar à sala de aula uma surpresa. Na porta, dois alunos esperavam o professor, que, ao se aproximar ganha um *bom dia!* e um abraço estilo cumprimento político – um abraço no qual o corpo fica ao lado do outro e o braço reveste o ombro. Não raro, o restante dos alunos, já sentados, também lançaram até o professor um *bom dia professor!*

Parecia-me que os estudantes estrangeiros haviam mudado após o passeio que fizemos no centro da cidade, que implicava a passagem pelo Terminal Central de Ônibus de

Uberlândia – MG. Os alunos me pareciam mais soltos e mais descontraídos e os seus corpos já não pareciam mais tão rígidos. Naquela aula abordaríamos o tema “trabalho” e por termos visto muitos trabalhadores no Terminal Central, as trocas linguareiras renderam.

As comparações entre a posição que exerce um trabalhador na língua materna dos alunos e na Língua Portuguesa foram muito produtivas, já que elas faziam com que os alunos falassem e, sobretudo, deixassem flagrar traços de sua subjetividade, nos quais poderia enganchar alguma outra coisa que abrisse espaço para trabalhar algo da Língua Portuguesa em sala de aula. Na aula, os alunos pareciam falar espontaneamente como eram as relações trabalhistas em seus países e a atribuir, sem receio, juízo de valor nas comparações que faziam entre trabalhadores brasileiros e os de outra nacionalidade.

SITUAÇÃO 5

Uma semana após as aulas que sucederam a visita ao Terminal Central de ônibus de Uberlândia, embarcamos para a cidade de Patrocínio – MG. Lá realizariam o projeto *Brasil sem Fronteiras*, que visa levar os estudantes estrangeiros da UFU para outras cidades e propiciar oportunidades para que eles tenham contato com a cultura familiar brasileira e culturas regionais do país. Ao chegarem ao Lyons Clube de Patrocínio – MG, instituição que nos acolheria, os alunos foram recebidos com cartazes que em suas línguas maternas diziam “*Sejam bem vindos à Patrocínio – MG!*”.

Ao descerem da van da universidade o olhar de surpresa pairava em suas faces. Em seguida a equipe do Lyons rodeou os alunos e os abraçou em sinal de boas vindas e os direcionou para um espaço onde aconteceria uma pequena cerimônia de apresentação do clube e um espaço para que os estrangeiros se apresentassem. A cena do abraço não parecia com a cena do ônibus, mas certamente parecia deixar alguma marca singular, já que ali os corpos se encostavam à medida que uma roda ia sendo formada. Diferentemente do susto do ônibus percebi que havia ali indícios de alguma identificação por parte dos estrangeiros aos brasileiros, que se deixavam se levar pela onda.

Após a cerimônia, fomos para um restaurante noturno da cidade onde cada estudante estrangeiro jantaria com uma família e em seguida iria para suas casas. A informalidade nas roupas e a simplicidade das pessoas que os receberam me deixavam atento aos olhares e ao comportamento dos estudantes estrangeiros para com o lugar em que estavam. Era véspera de

natal e a cidade estava enfeitada com anjos grandes construídos de garrafa pet e uma infinidade de ornamentos nas árvores do centro da cidade.

Na sexta-feira à noite, me despedi dos alunos estrangeiros para me preparar para o segundo dia de intercâmbio. Logo pela manhã, no Clube do Lyons, havia sido preparado um café da manhã com bebidas e quitandas típicas da região. Parecia-me que os alunos estavam bem, mas sobretudo que estavam mais soltos e dispostos a falar Português. Entre os trancos e barrancos, aqueles que mal abriam a boca na aula lançavam as primeiras palavras aos brasileiros, demonstrando interesse em dialogar com eles e perguntar coisas sobre a cidade.

Vem-me à cabeça uma crônica de José de Alencar (1855), o qual, ao refletir sobre a tomada de Sebastópol, na Ucrânia – país do qual, coincidentemente, provinha um aluno representante na turma – faz uma bela reflexão sobre a pergunta e o ponto de interrogação como sendo um instrumento de pescaria. O autor aborda a arte do diálogo como sendo fundamental vida. Para ele, um ponto de interrogação é como um anzol que um pescador lança para pescar um peixe. A forma como ele lança, a isca que ele coloca, interferem diretamente na qualidade da pescaria.

Alencar (1855) propõe que na comunicação humana as coisas acontecem da mesma forma. Para ele, a força e a intensidade com que alguém enuncia interferem diretamente na qualidade do diálogo estabelecido entre interlocutores. No caso, como estou direcionando nossas reflexões para o campo dos Estudos da Linguagem, ousaria dizer que os estrangeiros, ao trocarem palavras com os brasileiros, pareciam demonstrar interesse por se apropriar do saber cultivado por aquele que enuncia a partir da Língua Portuguesa, na qual o estudante estrangeiro está imerso.

Após momentos culturais, era hora de almoçarmos e irmos para uma fazenda conhecer a produção de café, uma cultura agrícola muito típica da cidade de Patrocínio. Ao entrarmos pelos portões de uma das fazendas do grupo AgroBeloni, um dos maiores produtores de batata e café da cidade, o deslumbramento com o exotismo do verde das árvores e das plantações parecia alimentar a sede de um imaginário de Brasil que os estrangeiros traziam em suas línguas maternas. Instantaneamente, as câmeras fotográficas eram tiradas do bolso e ali corriam de um lado para o outro na procura do melhor ângulo, ou melhor foto que portasse marcas de sua presença no verde, tão característico das florestas brasileiras.

Parecia-me, também, quererem se alimentar imaginariamente desse verde e do que ele portava. Ao percorrermos a fazenda, deslumbrados com a tecnologia de produção e com tamanho das árvores, continuavam a fotografar. Ali uma pequena usina de energia no formato

de monjolo e os pivôs de irrigação, que para os brasileiros que vivem nas redondezas da fazenda são normais, era motivo de interesse dos estudantes estrangeiros que, em sua maioria, se formavam para serem engenheiros.

Já mais tarde, em um Clube Aquático na Represa de Nova Ponte – MG, mais um encantamento. A infinidade de aparelhos aquáticos para a prática de esportes radicais atraiu como um imã boa parte dos alunos. O extravasar provocado pelo pulo de grandes alturas na água da represa e o lançar dos corpos nos tobogãs pareciam destravar ainda mais os corpos. Já no final da tarde em uma roda próxima a lanchonete do clube, todos se sentaram para contar as histórias do dia e relatar o que mais foi emocionante.

Na ocasião, o estudante estrangeiro ucraniano disse que o que mais o tocara foi conhecer um pé de café de perto. Para ele o tamanho do pé de café era algo deslumbrante. Tempos depois, pensando sobre o que ele havia dito me coloco a refletir sobre a representação que poderia repercutir o pé de café no imaginário do aluno. Talvez, por ser a Capital Internacional do Café, não tivesse sido necessariamente o pé de café que o deslumbrou, mas o momento em que ele vivia em uma cidade de terras cafeeiras, que, por essa característica, porta traços da memória discursiva da Língua Portuguesa que o atravessou e deixou marcas em sua constituição identitária dos momentos de experiência nessa língua, passados na cidade de Patrocínio – MG.

Após algumas horas conversando na lanchonete retornamos cada um para a casa da família em que estávamos hospedados. Após um domingo em família voltaríamos para Uberlândia para dar continuidade às nossas atividades. Já no domingo à tarde, em frente à van da universidade, as despedidas. Ali, estrangeiros e famílias brasileiras se abraçavam e agradeciam a presença de um para com o outro. Convites para passar a ceia de natal foram dados, assim como o convite para visitar o país de origem dos estrangeiros foram lançados e muitas fotos foram tiradas. Parecia que a nostalgia pairava e deixava, tanto de um lado como de outro, olhares baixos, atrelados a sorrisos de felicidade.

SITUAÇÃO 6

Na estrada de volta para Uberlândia, sentado ao lado do motorista, escutava conversas ao fundo e, às vezes, virava para trás para ver o que estava acontecendo. Entre as diferentes nacionalidades, a interação em (e pela) Língua Portuguesa acontecia naturalmente precedida de sorrisos e marcas no rosto parecidas com as expressões faciais de um brasileiro frente à

surpresa, ao susto e a emoção. Expressões como “e ai né”, “meu deus!”, “credo!”, “nossa senhora!”, “ah é?”, eram facilmente escutadas por qualquer um que prestasse atenção nas histórias que contavam uns para os outros sobre o final de semana.

De volta às aulas, alguns fatos continuaram a me chamar atenção. As roupas formais pareciam dar lugar a shorts, bermudas e saias, e, nos pés, a presença de chinelo Havaiana caracterizava mais um indício de que os saberes da Língua Portuguesa começavam a tomar espaço na constituição identitária dos alunos. Fazia calor nesse dia e parece que o conforto da nova roupagem aliviou o peso dos alunos ao estarem na sala de aula. Aliás, provavelmente tenha aliviado também o peso de estarem imersos em um lugar não-materno.

Tínhamos apenas mais duas semanas de aula dali até o natal, mas a leveza que os alunos apresentavam em relação ao espaço de aprendizagem de PE parecia tão gostosa que causava uma forte interação entre o conteúdo linguístico das aulas e o desejo deles pelo aprendizado. Uma das situações mais marcantes que me lembro, em relação a essas interações que exibe uma possível identificação, foi o fato de, após ter trabalhado alguns poemas de Cecília Meirelles, o aluno ucraniano, descer até a biblioteca, pegar três livros da autora, me parar na fila da cantina universitária e me perguntar qual eu o aconselharia ler primeiro. Eu, sem muito conhecimento aprofundado de literatura, sobretudo da autora, respondo que, independente da sequência, qualquer leitura era válida.

Na aula seguinte, enquanto dava uma atividade para que os alunos formassem frases no passado, o ucraniano resolveu rapidamente o exercício criando um poema no qual parafraseava Cecilia Meireles. Ao fim, ele disse: “Professor, a autora desses poemas é muito nostálgica, né? Eu já li vários poemas dela e eu fico muito triste porque me faz ter saudade da Ucrânia”.

Com essa situação, quero dizer que, ao enunciarem na língua não-materna, os estudantes estrangeiros parecem se inscrever tão bem nesse lugar que quase não deixavam marcas, no corpo e na fala, de que eram estrangeiros. Ao final do curso, pareciam vestirem-se como universitários da UFU e pronunciavam o português como um cidadão de Uberlândia, com salvas interferências dos cidadãos de Patrocínio.

Após o Natal do ano de 2012, fiquei sabendo que alguns alunos retornaram para Patrocínio, para cearem o Natal com as famílias que os acolheram. O mais surpreendente é que seis dos alunos decidiram ficar no país para continuar seus estudos e hoje, quatro anos depois, ainda há quatro deles em diferentes cidades do Brasil. Todos, entre idas e vindas a seus países, querem continuar morando por aqui.

Durante as situações que narrei até agora, parece acontecer uma movimentação dos alunos estrangeiros pelo Estádio do Espelho, momento em que a relação especular tem uma função primordial na constituição da instância do Eu. Nas primeiras aulas tive a sensação de que existiu uma (des)identificação do corpo dos estrangeiros com o lugar em que eles estavam, a qual faz com fosse estabelecida uma rotina que pareceu seguir um *script* para a realização de atividades. De repente, na cena do ônibus, a interpelação feita pelos brasileiros aos estrangeiros fez com que o estrangeiro começasse a ser torneado imaginariamente e aos poucos tomasse para si traços da imagem refletida pelo outro, imagem essa que pareceu causar uma reunificação do corpo ao lugar em que está.

As situações analisadas indicam que o brasileiro, ao atuar como espelho para o estrangeiro, passa a representar este no espaço em que está e ante a si mesmo. Assim, o estrangeiro é interpelado pelo outro a ocupar um lugar nas discursividades da Língua Portuguesa, convocação essa que parece instaurar uma falta que abria espaço para identificações do estrangeiro na língua tida como não-materna.

Como pontuei anteriormente, a relação especular parece permitir ao estrangeiro, ao se movimentar pelo universo discursivo do outro – na língua não-materna –, se (re)territorializar, ampliando as suas possibilidades de se conectar a novas formas de ver o mundo, de se ver no mundo e de ser no mundo.

4.3. A passagem pelo não-materno: as identificações aos saberes da língua do outro

Nos item 4.1 deste trabalho propus que no espaço de ensino-aprendizagem existem fatores diversos incutidos no ensinar e aprender línguas. De um modo geral apresentei um olhar sobre os processos de identificação e propus relações entre eles e a tomada do sujeito pela Língua Portuguesa. No item 4.2, abordei os reflexos das identificações na prática de sala de aula de línguas e como elas podem incidir de maneira indireta no aprendizado dos alunos pela língua em questão.

Neste ponto, retomo Tavares (2005, p. 52) para tentar reforçar que o contexto de aprendizagem de línguas - em especial o contexto de imersão linguística analisado - parece construir, a meu ver, uma prática social que se desenrola a partir de fatores sócio-históricos. Isso parece dar-se em decorrência da imersão do estrangeiro no conjunto de materialidades discursivas da Língua Portuguesa, as quais, imaginariamente, parecem toma-lo e suscitar em

suas vivências um jeito particular de ser, ver, tocar, sentir, se relacionar e se apropriar dos significantes do lugar em que está.

Para reforçar essas constatações, discuto nos itens 4.3 e 4.4 o resultado da análise de dois recortes de duas entrevistas gravadas realizadas com Francoff e Astolfo. Trago abaixo um dizer recortado de uma entrevista gravada com Francoff, o estudante estrangeiro francês, da qual selecionamos dizeres que compõem o *corpus* desta pesquisa. Na entrevista foi demandado a Francoff que fizesse uma autoapresentação e que falasse sobre o seu aprendizado de Português no Brasil. Já no começo da entrevista Francoff diz o seguinte:

RECORTE 1:

Meu nome é Francoff, eu sou Francês, tenho 22 anos [...] estou fazendo um curso de Mecânica na França e viajei para o Brasil no começo de setembro para fazer um estágio [...] Antes de vir para o Brasil eu só conhecia o Brasil por propagandas e fotos, vídeos que têm na internet... então só fotos de Copacabana, praias ... e agora eu acho que o Brasil é muito mais do que isso. [...] Eu descobri aqui muitas coisas sobre as pessoas e o jeito de ser das pessoas que é muito diferente do jeito das pessoas na França que eu acho muito bom. [...] eu quero levar para mim esse jeito de ser das pessoas. Eu sabia que esse jeito de ser das pessoas existia, mas só que lá na França as pessoas são mais fechadas e a ajuda aos outros é mais palavras do que ações ...sabe... E aqui no Brasil é muito diferente e todo mundo ajuda e eu acho melhor eu tentar trocar esse meu jeito de ser. (RECORTE 1/ENTREVISTA A, 2012.)

Percebo nesse dizer indícios da tomada do estudante estrangeiro por um jeito particular de ser que para ele é característico do Brasileiro. Parece-me que, aqui, o sujeito estabelece uma identificação, ou seja, uma vontade consciente de assemelhar-se a um traço característico do universo discursivo da Língua Portuguesa que, em seu país – universo discursivo materno –, parece aparentemente não ser tão presente.

Em seu dizer são perceptíveis indícios de que o estudante estrangeiro estabelece marcas de exílio tanto na Língua Materna – quando se nomeia como francês, diz sua idade e o curso universitário que faz –, quanto na língua não-materna, ou seja, na língua em que

descobre coisas sobre as pessoas e do jeito de ser das pessoas que é diferente do jeito de ser das pessoas na França. Caracteriza-se, portanto, nesse ponto, algo que parece diferenciar Língua Materna de Língua Estrangeira, ou Segunda Língua. Isso chama a atenção, já que na língua não-materna o estudante estrangeiro parece encontrar algo que sustenta seu Eu enquanto tal e que permite a ele se expressar, de um modo singular, por intermédio dela. Vem à tona a língua, seja ela qual for, enquanto elemento de constituição do sujeito no mundo e na história, ou como propõe Coracini (2007), um lugar imaginário onde o sujeito constrói sua morada para nela habitar, na ilusão de se definir enquanto Eu e poder suportar o Outro.

Parece-me que, ao se movimentar por um lugar não-materno, Francoff identifica-se à língua do outro, por intermédio das operações significantes instauradas no universo da linguagem, desejando pertencer ao universo simbólico estruturado na e pela Língua Portuguesa.

Outro fator importante que sustenta essa movimentação são as condições sócio-históricas e ideológicas do tempo e circunstância em que Francoff está. Ao se encontrar em um país diferente do seu, é evidente que Francoff necessitaria de ajuda para se situar, se alimentar e mesmo se instalar em um primeiro momento. Seu dizer produz o efeito de sentido de que a ajuda chegou em boa hora e que o jeito de ajudar dos brasileiros o encanta, encantamento este que parece fazê-lo querer ser como o brasileiro na hora de ajudar as pessoas.

Quando Francoff sugere tentar *mudar o jeito de ser*, percebemos marcas em seu dizer de que, na medida em que é imerso na Língua Portuguesa e percebe os efeitos do investimento subjetivo do brasileiro que dele se ocupa, o estudante estrangeiro parece *comfundir-se* com ele. Não raro, dessa confusão parece aludir em Francoff efeitos subjetivos que incidem na sua constituição identitária.

Em frente aos indícios que narro até aqui, posso dizer que a passagem do estudante estrangeiro pela língua não-materna o coloca frente a uma experiência especular que o outorga uma unicidade ilusória, ao mesmo tempo em que o submerge no desconhecimento de si mesmo, instaurando um descompasso entre a ratificação do Eu da Língua Materna e os novos contornos que o Eu recebe ao ser torneado pela Língua Portuguesa. É como se Francoff ao imergir no Brasil e na LP tivesse a oportunidade de olhar para si e ver-se falho enquanto Eu na Língua Materna, ao mesmo tempo em que é convocado pelo outro – brasileiro – a tentar tamponar a sua falha constitutiva de sujeito com traços constitutivos da Língua Portuguesa do Brasil.

Como na cena do bebê que passa pelo Estádio do Espelho proposta por Lacan ([1966]1998, p[98] 2001), Francoff parece ver-se falho enquanto UM frente ao Outro, que através de um processo de nominação vai tornando possível a Francoff bordejar suas falhas com traços característicos da LP, incidindo em sua identidade algo do Outro, que supostamente exerce aqui o papel de mãe. É como se o Outro convocasse a Francoff a tecer-se UM a partir de uma imagem especular tecida de Língua Materna e de Língua Não-Materna.

Como apontei no capítulo metodológico deste trabalho, pela perspectiva dos Estudos Discursivos afetados pela Psicanálise, não me interessa, neste momento, as alternâncias identitárias que podem ocorrer no sujeito mediante a sua imersão na língua do outro. Interessa-nos, entretanto pensar as marcas de identificação presentes no dizer que parecem revelar um dizer não-dito (ORLANDI, 1992), indiciado e perceptível, ou seja, nas marcas de subjetividade que se deixam flagrar na entrevista à qual Francoff responde, que me conduzem a problematizar a tomada do estudante estrangeiro na/pela língua não-materna. Pode-se perceber nesse dizer indícios de que a subjetividade de Francoff parece tomada pela Língua Portuguesa, permitindo-lhe “abrir a boca” nessa língua na tentativa de dizer na entrevista suas intenções com ela.

Por fim, sabemos que o sujeito, na trama de constituir-se Eu é efeito de linguagem. Nesse sentido, ao movimentar-se no universo discursivo da Língua Portuguesa, o estudante parece ter a tarefa de apropriar-se de saberes dessa língua de modo que ele signifique a partir dela suas práticas. Assim, fica indiciado em seu dizer que Francoff deixa flagrar-se enquanto Eu indiciando suas identificações à e na Língua Portuguesa, identificações essas que parecem ensejar uma tomada de saberes dessa língua.

4.4. A tomada do Eu na língua do outro

Ao entrevistar Francoff, mepareceu, ao longo de sua entrevista, que ele se identificava a uma série de saberes característicos do universo simbólico mediado pela Língua Portuguesa. Não foi surpresa para mim deparar, ao longo da entrevista, com o estudante estrangeiro francês deixando-se flagrar enquanto Eu na língua do outro. Chamava a minha atenção a sua afinidade com a Língua Portuguesa e com a sua necessidade de falar na mesma entonação que os brasileiros, entretanto, essas constatações lhe pareciam perceptíveis – como o jeito de ser das pessoas –, o que não colocou muitas barreiras ao analisar seus dizeres.

Posso dizer que foram perceptíveis nos dizeres de Francoff marcas de identificações pré-conscientes, ou seja, Francoff indicava em seu dizer o reconhecimento de algo do Outro, representado pela Língua Portuguesa, com que ele havia se identificado, fato que parece acontecer diferentemente com Astolfo.

Após entrevistar Francoff, foi a vez de Astolfo. O estudante estrangeiro de origem argentina começa a falar sobre a sua vinda para o Brasil. Muito calmo, narra a sua chegada desde o primeiro dia e o seu processo de descobertas com o país e com a cultura local. Diz ser ansioso e que, às vezes, a ansiedade o deixava preocupado em vários momentos, principalmente quando tinha que apresentar trabalhos para seu orientador aqui no Brasil.

Oriundo de uma cidade interiorana da Argentina, Astolfo diz que o que mais o impressionou foi a liberdade de expressão que os gays tinham no Brasil. Conta ele, em uma narrativa calma, que na Argentina, principalmente na cidade de onde veio, as coisas são muito diferentes do que acontece aqui, no Brasil. O fato de casais gays poderem se beijar e morar juntos explicitamente é um fato novo, assim como as boates e bares gays que encontrou na cidade de Uberlândia.

Após ter feito vários comentários sobre a sua vinda para o Brasil e sobre a sua passagem por aqui, pergunto-lhe sobre ele. Questiono se ele seria a mesma pessoa após passar pelo Brasil. Sem uma resposta, coloco-lhe outra pergunta para facilitar seu trabalho de reflexão: *Se você pudesse hoje se descrever em uma frase ou no máximo em seis palavras, como que você se descreveria?* Astolfo, então, me responde:

RECORTE 2:

Hum [...] hum [...] [momento de silêncio] por exemplo, nós fomos para o Museu da Língua Portuguesa e lá tem uma exposição de Cazuza [...] E você tinha que pegar uma frase [...] e a menina tirava uma foto de você e colocava uma frase na sua cara e te mandava por e-mail [...] E eu escolhi uma frase que se chamava [...] que dizia [...] VAI PRA LUTA [momento de silêncio] Que você têm que ir a frente e poner o peito e enfrentar as [...] como se fala [...] as circunstâncias, os obstáculos [...] e tentar sempre ir pra frente e assim por diante. (RECORTE 1/ENTREVISTA B, 2012.)

Neste momento percebo haver em seu dizer traços que deflagram algum indício de identificações. Semelhante a Andreas – estudante ucraniano –, quando ele parece se identificar com o abraço brasileiro e, posteriormente, aos poemas de Cecília Meireles de maneira espontânea, Astolfo parece deixar pistas de algo que também parece não saber.

Chama a atenção o fato de Astolfo ter escolhido uma frase característica da língua não-materna, que capturou durante uma visita ao Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo, lugar este que seria um centro de referência da memória do Português, enquanto saber linguístico e cultural. Não raro, chama a atenção, mais ainda, o fato da frase ser de um cantor brasileiro que foi um dos ícones gays do Brasil na década de 1980¹⁹. Esses indícios fisgados no dizer de Astolfo, me direcionam a refletir sobre a narrativa que profere sobre sua percepção da liberdade sexual que os brasileiros têm em relação aos argentinos da cidade de onde veio. Teria ele se identificado à liberdade sexual que os gays têm no Brasil? Ou teria ele se identificado ao dizer porque estaria em um país só e precisaria lutar para conquistar o que veio buscar em terras brasileiras? Ou ainda, por que não dizer que ele tenha se identificado às duas coisas, ou a outras identificações que não passaram pelo meu gesto de interpretação?

Os indícios se acirram quando na frase *[...]je a menina tirava uma foto de você e colocava uma frase na sua cara e te mandava por e-mail [...]*, ao meu ver, Astolfo parecia dizer que as discursividades características da Língua Portuguesa haviam estampado em sua cara a necessidade de *ir à luta*, na tentativa de conquistar de peito erguido algo que parecia ainda não ter tomado para si. Não sei ao certo se esse algo seria a liberdade sexual com a qual parece se identificar, mas a escolha de uma frase tão curta, mas ao mesmo tempo empregada em uma narrativa longa, que parece cortada pelo silêncio e por um Outro que convoca o sujeito a representar-se Eu, parece indicar fortes marcas, mais uma vez, da tomada do Eu na língua do outro.

Parece-me que Astolfo apropria-se da língua não-materna para dizer de si, o que talvez não pudesse ser dito na incompletude de sua Língua Materna. Ainda, os saberes circunscritos em palavras da língua não-materna ensejam indícios de um chamado, ou um dizer de si, representável na imagem do Cazuza que Astolfo parece buscar, ou representar.

Tanto no Recorte 1 quanto no Recorte 2 pode-se presenciar indícios de identificações dos estudantes estrangeiros – presentes em seu dizer – a traços das discursividades características da Língua Portuguesa. Quero sugerir com essas identificações que, embora elas

¹⁹ Para maiores informações sobre a tomada do Cazuza como ícone gay, ver o documentário produzido sobre o cantor, no ano de 2013, intitulado “Codinome Cazuza”, de autoria de Ana Arantes.

sejam inconscientes, suas marcas nos permitem problematizar os espaços formais de ensino-aprendizagem de PE.

A princípio Andreas, Astolfo e Francoff escolheram morar no Brasil com intuitos estudiantis. Ao desembarcarem aqui, e enunciarem de/em um lugar não-materno, parece-me que o que menos os atravessa, após ter feito minhas análises, é o ambiente acadêmico, primeira aparente motivação capaz de os trazerem para o Brasil. Para fazer sentido do mundo mediado em uma língua não materna, os estudantes estrangeiros parecem lançar mão de um *script*, como narrado na Situação 4 do tópico 4.2, talvez como única defesa para a estrangeiridade experimentada naquelas circunstâncias e, consequentemente, para o insondável da instabilidade subjetiva.

O *script* dava conta das interações no espaço acadêmico e, ali, talvez, eles se sentissem mais seguros, mas menos imersos no universo simbólico mediado pelo não materno. Assim, correriam menos riscos de serem mal compreendidos, de terem sua instância do Eu posta à prova. Porém, o professor destes alunos propõe uma quebra do *script* aproveitando espaços de convivência extramuros da universidade – como fazendas e terminais de ônibus –, instaurando instâncias discursivas que oportunizaram saídas do *script* rígido.

Parece ser possível afirmar que nessas instâncias ocorreu uma reencenação da relação especular (LACAN, [1949] 1998). Retomando-a, reitero que ela é tomada na perspectiva lacaniana como sendo uma instância em que se configura uma superfície metafórica configurada na relação com o outro, portador do Outro, que pode produzir um efeito de (re)conhecimento por meio da alienação a uma imagem. O (re)conhecimento carece tanto da confirmação da imagem refletida em tal superfície como de sua ratificação simbólica. Como a imagem nunca é completa e jamais totalmente assimilável, apenas traços dela são acessíveis e apropriáveis.

O fracasso da ilusão de totalidade e a instauração da falha na imagem egóica daí decorrentes, portanto, constituem condições fundamentais para o constante processo de (re)configuração subjetiva vivido pelo sujeito. Portanto, conforme sugerido na parte teórica deste trabalho, as situações discursivas que fogem ao esperado e demandam dos estudantes estrangeiros uma tomada de posição na língua não materna parecem configurar-se como uma atualização da relação especular, pois, caso identificações sejam instauradas, elas permitiriam a eles redelinearem a imagem que têm de si mesmos, alienando-se às discursividades dessa outra língua.

Devo dizer que nas trocas linguageiras com brasileiros, tal imagem pode receber a ratificação necessária, seja no reconhecimento da entonação à moda mineira, no compartilhar de expressões regionais, seja no vestir e no modo de lidar com as demandas do dia a dia.

Francoff, quando disse que desejava levar para a França o jeito de ser das pessoas, parece marcar em seu dizer que o traço mais marcante que tenha ficado de sua viagem não se restringe apenas ao âmbito estudantil, mas a uma experiência que delineia uma faceta do Eu que parecia desconhecida em sua Língua Materna. Com Astolfo, parece ocorrer o mesmo. Ao eleger a frase *VAI PRA LUTA* como a frase que seria capaz de representá-lo como Eu, parece ter se apropriado da sua experiência no Brasil em muito além do que veio buscar: a experiência acadêmica.

Assim, concordo com Blatya (2008, p. 109), ao lembrar que a “identidade é algo complexo, não monolítico, em contínua construção nas práticas discursivas”. Ainda segundo o autor, o Eu é definido pela formação discursiva em que alguém está inserido e por nossa memória histórica e não por uma nacionalidade, idade, sexo e profissão. Não raro, posso dizer que a questão das identificações e aprendizagens linguísticas extrapolam os ambientes formais de ensino-aprendizagem linguística, em especial, no que tange a aprendizagem em contexto de imersão.



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o percurso de pesquisa desenvolvido até agora, é chegada a hora de tecer algumas considerações finais a respeito desta pesquisa. Acredito que as experiências de imersão em outra língua, cultura e país vivenciadas por Francoff, Astolfo e Andreas analisadas neste trabalho pela ótica dos Estudos Discursivos afetados pela Psicanálise permitem perceber o ensino-aprendizagem de Português para Estrangeiros para além dos fatores cognitivos e didáticos, muitas vezes norteadores desse espaço de aprendizagens.

Início este trabalho tecendo algumas considerações a respeito dos processos de internacionalização da educação e seus efeitos na constituição identitária dos estudantes estrangeiros que decidem investir na formação acadêmica em outro país, embalados, talvez, pela sedução de uma educação global e sem fronteiras. Não obstante, pontuo que as políticas de internacionalização da educação pareceram incidir diretamente na chegada de estudantes estrangeiros no Brasil, fazendo surtir, a partir deste fenômeno, a criação de vários cursos de extensão universitária que recebessem esses estudantes e ofertassem a eles cursos de Português para Estrangeiros com o intuito de promover uma melhor imersão social dos mesmos.

Em um segundo momento, tento problematizar o espaço de ensino-aprendizagem de PE e faço ressalva a alguns fatores não-cognitivos que parecem influenciar diretamente na aprendizagem dos estudantes estrangeiros, em especial, aos processos de identificação conscientes e inconscientes que os alunos estrangeiros indiciam ter durante a imersão

linguística no Brasil. Através de explorações teóricas fortemente fundamentadas na Psicanálise, procuro evidenciar que as identificações à Língua Portuguesa, língua esta que media as relações dos estudantes estrangeiros com o universo discursivo em que eles estão imersos, pode fazer com que o estrangeiro se veja diante de uma nova forma de se ver e se dizer enquanto Eu. Penso que, esses desdobramentos subjetivos podem colaborar para que o estudante estrangeiro ocupe um lugar no universo discursivo em que está imerso e, com isso, deseje aprender a Língua Portuguesa.

Após ter elaborado um percurso metodológico de pesquisa que convergisse com a perspectiva teórica dos Estudos Discursivos afetados pela Psicanálise, analiso - tomando em consideração o paradigma indiciário de Ginzburg (1979) e a noção de ressonâncias discursivas de Serrani-Infante (1997) - seis (6) situações em que pude observar identificações por parte do estudante estrangeiro para com a Língua Portuguesa e o universo simbólico que ela porta. Assim, trago, também, dois (2) recortes de entrevistas que contêm dizeres que indicam identificações dos estudantes estrangeiros à Língua Portuguesa que nos torna possível supor que essa língua, tomada enquanto objeto de saber, pode incidir efeitos na constituição identitária desses estudantes.

À guisa dessas considerações, posso dizer que a hipótese de que, a imersão de um estudante estrangeiro no Brasil pode fazer com que instâncias de aprendizagem da Língua Portuguesa ocorram em decorrência das experiências de si - advindas de processos de identificação à e na língua do outro - nos faz perceber que o ensino-aprendizagem de uma língua não-materna pode acarretar desdobramentos na constituição identitária do estudante estrangeiro. Isso fica mais claro, quando analiso os dados de pesquisa e percebo que os estudantes estrangeiros parecem se identificar à Língua Portuguesa e ao saber que ela porta, na medida em que estes passam por relações especulares mediadas por essa língua não-materna. Nos dizeres dos estudantes estrangeiros parece evidente que as relações especulares ensejadas no percurso da imersão na língua e cultura do Outro instauram identificações conscientes e inconscientes na relação com a Língua Portuguesa e ao universo simbólico mediado por ela. As identificações ao abraço, explicitadas nos dizeres de Andreas, ao modo de ser dos brasileiros evidenciado no dizer de Francoff e à liberdade sexual indiciada no dizer de Astolfo parecem dar pistas desses traços característicos do universo discursivo materializado na língua não materna, denominada oficialmente como Língua Portuguesa, que ensejam uma primeira entrada desses alunos nessa língua e ao saber que ela porta.

É verdade que procurar uma evidência do que pode levar um estudante estrangeiro exposto a uma língua não-materna a se identificar a ela enquanto objeto de saber foi para mim uma tarefa árdua neste trabalho. Entretanto, proponho, a partir de minhas análises – em especial análise da situação 5, em que narro uma cena em que os alunos ao saírem do ônibus, são convocados a enunciarem em Português – que, o estudante estrangeiro pode estar sujeito a processos de identificação com a língua não-materna, na medida em que a ele é demandando representar-se Eu frente ao Outro. Contudo, como exposto na situação 3, momento em que Andreas parece identificar-se ao abraço, essas identificações podem ser ensejadas, também, pela incompletude do Eu que o leva a desejar algum traço constitutivo do Outro.

Acredito que pensar os processos de identificação ocorridos com os estrangeiros que incidiram no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em contexto de imersão linguística pode colaborar com o aprofundamento de discussões a esse respeito. Penso que esses processos nos levam a pensar uma infinidade de fatores ocorridos fora da sala de aula de PE que estão diretamente relacionados ao sucesso ou insucesso da aprendizagem linguística. Desse modo, enquanto professor de PE, é preciso ter um olhar crítico e observador para levar em consideração as experiências vividas pelos alunos estrangeiros fora de sala de aula e pontuar o quanto elas podem ser relevantes na tomada por estes da Língua Portuguesa.

Retomamos à cena em que Andreas, ao ler poemas de Cecília Meireles parece deixar indícios de sua identificação com os poemas da autora, para dizer que, identificações instauradas com a cultura que uma língua porta parecem trazer incidências para o ensino-aprendizagem de uma língua não-materna. A identificação por Cecília Meireles, reconhecida como uma autora de peso da Literatura Brasileira, parece fazer com que Andreas participe intensamente da aula, indicando sua movimentação no e pelo universo não-materna.

Não poderia deixar de dizer que o percurso que fizemos até agora me deixa certo de que dei grandes passos para alcançar meu objetivo principal, que era abrir espaço para problematizar as identificações que poderiam ocorrer entre estudantes estrangeiros e a Língua Portuguesa - tomada como um objeto de saber – e as incidências desse acontecimento no ensino-aprendizado dessa língua em contexto de imersão linguística. É verdade que a ausência de literatura na LAEL que problematiza o ensino de PE em contexto de imersão linguística pelo viés dos Estudos Discursivos afetados pela Psicanálise colocaram no percurso dessa pesquisa barreiras, ou deixaram lacunas em seu desenrolar. Ainda assim, acredito que, por ser um primeiro passo, este trabalho pode contribuir para a produção de outros estudos que decidam caminhar na mesma direção.

Enquanto professor de Português para Estrangeiros, posso dizer que muito ainda tem de ser feito para o aprimoramento das práticas de ensino-aprendizagem de PE em contexto de imersão linguística. Acredito que pensar o espaço de aprendizado dessa língua nesse contexto tomando em consideração as experiências de contato-confronto dos alunos com a língua do outro pode colaborar com a prática docente do professor, de maneira que ele valorize os momentos vividos fora da sala de aula de PE como laboratórios de experiência linguística.

Por fim, diria que os Estudos Discursivos afetados pela Psicanálise me permitiram, enquanto pesquisador, valorizar experiências e indícios advindos de minha prática enquanto professor voluntário de PE, possibilitando (re)interpretar o contexto de ensino-aprendizagem de PE em contexto de imersão linguística. Assim, com este trabalho, tenho como intuito abrir caminho para que outros trabalhos sejam feitos por essa ótica contribuindo, cada vez mais, com o aprimoramento das pesquisas na amplitude do ensino de Português para Estrangeiros.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G.. **O que é o contemporâneo e outros ensaios.** Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- ALENCAR, J. 4 de novembro de 1855. In: **Diário do Rio.** Rio de Janeiro, Diário do Rio, 1855.
- AMADO, R. de S. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. Brasília: **Revista SIPLE**, ano 2, nº 1. maio de 2011.
- ANDRADE, M.S.B. DE.. Alunos Estrangeiros na Escola Pública no Distrito Federal: Um relato de novos desafios. Brasília: **Revista SIPLE**, ano 2, nº 1. maio de 2011.
- ARAÚJO, G. A.. **A Língua Portuguesa no Japão.** São Paulo: Anais do I SIMELP, 2008.
- AGUSTINI, C.. Sujeito e singularidade: (n)a enunciação fotográfica. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 3 - n. 2 - p. 245-254 - jul./dez. 2007.** p. 245-254.
- BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e Discurso.** 1 ed. Campinas – Chapecó: Argos-Editora da Unicamp, 2003, v.1. p.83-118.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BERTOLDO, E.; AGUSTINI, C.. A constituição de corpora em linguística da enunciação. In: SILVEIRA, E. M. (Org.) **As bordas da linguagem.** Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 121-133.
- BLATYTA, D. F. O papel do professor de línguas na construção de uma aprendizagem significativa. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Perspectivas de investigação em linguística aplicada.** Campinas: Pontes, 2008. p. 89-116.
- BORGES, E. G.. **Política Linguística e o Ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE): Uma investigação sob a perspectiva da pragmática.** 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino de Línguas Estrangeiras na educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC/SEM, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguaestrangeira.pdf> . Acesso em 31 de out. 2014.
- BRITO, C. C. P.. **Entretecendo vozes na (re)escrita de diários reflexivos de professores de línguas em formação inicial.** Revista Signum. Estudos de Linguagem , v. 15, p. 65-83, 2012.
- CASTRO, G. P. O. **A abordagem subjacente ao material didático de Português Língua Estrangeira: a análise da multimodalidade textual.** 2009. 86 f. Dissertação (Mestrado em

Linguística Aplicada) – Instituto de Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/8926>>. Acesso em 10 de fev. 2016.

CAVALHEIRO, A. P.. Que exílio é este, “o da Língua Estrangeira”? . **Línguagem & Ensino**, Pelotas, v. 11, n. 2, jul/dez. 2008. p.487-503.

CAVALLARI, J.S. (2011). Vozes dissonantes: o que pregam os PCN e o que buscam os alunos de língua estrangeira. In **Revista Estudos Linguísticos**, v.40, GEL.

CHAGAS, L.A.; SANTOS, V.L.S. As representações de avaliação formativa de alunos franco-africanos frente à preparação para o exame Celpe-Bras: perspectivas e desafios. In: SINCELPE, 2014. Campinas – SP. **Caderno de Resumos II Simpósio Internacional Celpe-Bras (SINCELP)**. Campinas – SP: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2014.

CHAGAS, L.A.; ROTTA, A. M.. As relações interculturais no ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE). **Revista do SELL**, v. 4, p.1-15, 2014.

CHAGAS, L.A.; ROTTA, A. M.. **Projeto Brasil sem Fronteiras: a caminho do aprimoramento do ensino de Português como Língua Estrangeira**. In: IV: SELL – Simpósio de Estudos Linguísticos e Literários, Uberaba, 2013.

CORACINI, M. J.. **Identidade e O monolingüismo do outro**. In: CORACINI, M.J. A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2007

COSTA, J. F. **O risco de cada um**: e outros ensaios de psicanalise e cultura. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

DERRIDA, J.. **Le Toucher**. Paris : Galilée, 2000.

DIAS, M. A. R.. Cooperação interuniversitária em tempo de globalização uniformizante. In: **Anais do I Forum Latino-Americano de Educação Superior**. Foz do Iguaçu, 17 e 18 de nov. 2004. Disponível em: < <https://flaes.unila.edu.br/sites/default/files/Painel%201%20-%20Marco%20Antonio.pdf>> . Acesso: 10 de fev. 2016.

DIAS, M. A. R.. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v.25, n.88, p.893-913, out. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 mar. 2013. DIAS, 2013)

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010. p. 33-52.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ESPADINHA M. A. & TEIXEIRA E SILVA, R.. O Português de Macau. In: LIMA HERNANDES, M.C. et all. (Org.) **A Língua Portuguesa no mundo**. São Paulo: FSLFCH-USP, 2008.

FERRAZ, L. **A língua na constituição identitária de adolescentes imigrantes**. 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

FELDFEBER, M. Internacionalização da educação, “Tratados de Livre Comércio” e políticas educativas na América Latina. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FINK, B. **O sujeito lacaniano** – entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

FORTE, G. N. O português como língua estrangeira. **Revista Língua Portuguesa**, vol. 40, nº 29, 1998.

FRANKENBERG-GARCIA, A; ROSÁRIO, J. P. do e PIRES, M. C. Que materiais didáticos vamos produzir? **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, nº11, 1994, pp. 155-164.

GINZBURG, C.. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

HUSEN, T. The idea of the university changing roles, current crisis and future challenges. In: **The role of the university**: a global perspective. Washington: UN, 1990.

KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº14 v. Set/Out/Nov/Dez, 2000.

LAJONQUIÈRE, L. Desenvolvimento ou constituição do sujeito (do desejo). In: **De Piaget a Freud**: para repensar as aprendizagens. Petrópolis: Vozes, 1992. págs. 150-162.

LACAN, J. **O Seminário, livro 23**: Le sinthome (1975). Paris: Éditions du Seuil, 2005.

_____. O estádio do espelho como formador das funções do eu (1949). In: **Escritos**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1998. 608 p.

_____. Função e campo da fala e da linguagem (1966 [1953]). In **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 382 p.

_____. **A identificação**. (1961[1962]) . Recife, PE: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003.

LAUREANO, M. M. M. **A interpretação (revelar e esconder sentidos): articulações entre análise do discurso e psicanálise lacaniana**. 2008. 216 f. Tese (Doutor em Ciências e em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Revista Avaliação**, v. 14, n. 3, p.583-610, 2009.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J.. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MELMAN, C.. **Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país**. São Paulo: Escuta, 1992.

MOROSINI, M. C.. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. **Educar**. Editora UFPR: Curitiba, n.28, p. 107-124, 2006.

RODRIGUES, C. A. ; SOUZA, V. S.. Ensino de português como língua estrangeira: novas perspectivas. **Revista do SELL** , v. 4, p. 1-18, 2014.

NASIO, J.-D. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

NOBREGA, M. H. Intercâmbios educacionais e diversidade cultural: implicações para o ensino de português para falantes de outras línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 14, n. 1. P. 61-81, 2014.

OBERG, K. **Cultural shock**: adjustment to new cultural environments. Reprint from 1960. 2006. Disponível em: <http://www.agem-ethnomedizin.de/download/cu29_2-3_2006_S_142-146_Repr_Oberg>. Acesso em: 3 jan. 2015.

ORLANDI, E.. **Entremeio e discurso**. Santa Maria: [s.n.], 1992. Congresso Interdisciplinar.

PÊCHEUX, M.. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. (1983). **Papel da Memória**. Campinas (SP): Pontes, 1997.

PINTO, R. F.; VOISIN, J. Português Língua Estrangeira (PLE) em espaço francês: La Rochelle (França metropolitana) e Saint Georges de L'Oyapock (Guiana Francesa). C@LEA – **Revista Cadernos de Aulas do LEA**, Ilhéus, n. 3, p. 107 – 122, nov. 2014.

PORGE, E.. **Jacques Lacan um psicanalista: percurso de um ensino**. Tradução de Cláudia Yereza Guimarães de Lemos, Nina Virginia de Araújo Leite e Viviane Veras. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

PRASSE, J. (1997). O desejo das línguas estrangeiras. **Revista Internacional**. Rio de Janeiro, Paris, Nova York, Buenos Aires: Companhia de Freud, ano 1, n. 1, p. 63-73.

RAJAGOPALAN, K. A confecção do memorial como exercício de reconstituição do self. In: MOITA LOPES, L. P. & BASTOS, L. C. (Orgs). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p. 339-349

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editora, 2003.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In SIGNORINI, I. (org) **Lingua(gem) e identidade**. 2. ed.Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 213- 230.

ROSA, M. T. Entre uma língua e outra: desdobramentos das designações língua materna e língua estrangeira no discurso do sujeito pesquisador da linguagem. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

ROTTA, A. M. Reflexões metodológicas sobre o ensino de português para estrangeiros e a importância do estagio supervisionado na formação de professores de línguas. In: **Sielp – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa**. Uberlândia, 2012.

_____. Aprender português como língua estrangeira (PLE) em contexto universitário e suas implicações na formação de professores de línguas. In: **IV Simelp – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**. Goiana, 2013.

SAUSSURE, F. de.. Curso de Linguística Geral (1916). Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. São Paulo: Cultrix, 2006.

SANTINI, D. Sistema Nacional de Empregos não funciona e refugiados ficam sujeitos a aliciadores. **Repórter Brasil: Imigrantes**, 2014. Disponível em: <http://imigrantes.webflow.io/> Acesso em 23 de out 2015

SANTOS, B. S. . **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SERRANI-INFANTE, S.. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **Delta** nº13, v.1. São Paulo: PUC, 1997.

SKINNER, B. F.. **Science and human behavior**. New York/London: Free Press/Collier MacMillan, 1945.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritários do Sul do Brasil. In: **Revista Contingentia**, 2006, vol.1. nov. 2006 p. 01-10.

SOUZA. A. Português como língua de herança: políticas linguísticas na Inglaterra. Brasília: **Revista SIPLE**, ano 4, nº 1. maio de 2013.

TAVARES, C. N. V.. A (de) terminação da Estrutura na Oralidade em Língua Estrangeira: Um Estudo das Dissonâncias nas Histórias de Aprendizagem de uma Língua Estrangeira. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. de (Orgs.). **Linguística Aplicada**: aspectos da leitura e do ensino de línguas. Uberlândia: EDUFU, 2005.

_____. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeria**. 279fls. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas , Campinas, 2010.

TAVARES, C. N. A.; SILVA, A. H. L. Migração, mobilidade internacional, representações de língua portuguesa: possíveis efeitos na subjetividade de estudantes intercambistas. In: **Revista Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 22, n. 31, p. 294-319, jan-jun, 2015.

TOLEDO, R. P. 25 pessoas, parcerias e coisas que ajudaram a construir a história de São Paulo. **Veja São Paulo**, edição especial, p. 77-129, 27 out 2010.

UNESCO. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior – **As novas dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. Paris, jul. 2009. Disponível em: <http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2013.

VASCONCELOS, S. I. C. C. O *Début*, o inaugural, no discurso do professor de Português como Língua Estrangeira sobre sua formação profissional. In: CORACINI, M. J. **Identidade e Discurso**. Campinas – SP: Editora Unicamp, 2003; p. 161 – 185.

VIEIRA, M. E. Ensino De Português LE/SL em comunidades de trabalhadores transplantados. Brasília: **Revista SIPLE**, ano 2, nº 1. maio de 2011.

ANEXOS

Anexo 1: Estrutura Curricular do Curso de Extensão de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira Oferecido para Estrangeiros de Mobilidade Internacional na Universidade Federal de Uberlândia



**ESTRUTURA CURRICULAR
DO CURSO DE EXTENSÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E CULTURA BRASILEIRA OFERECIDO PARA
ESTRANGEIROS DE MOBILIDADE INTERNACIONAL NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Curso oferecido pelo projeto de pesquisa e extensão universitária “Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para estrangeiros: ações e intervenções para o aprimoramento do ensino de Português como Língua Estrangeira – PLE (2º Ed)”.

Número de Registro na Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão: 10533-2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1 – DENOMINAÇÃO

Curso de Português Como Língua Estrangeira para estrangeiros de mobilidade cultural ou estudantil no Brasil.

2 – MODALIDADE OFERECIDA

Curso de Extensão de Português como Língua Estrangeira na modalidade acadêmica. (Destinado aos alunos advindos de mobilidade internacional ou mobilidade integrada de estudos através da Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais, Pró-Reitoria de Graduação e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação).

3 - ESTRUTURAS CURRICULARES

3.1 - Curso de Extensão de Português como Língua Estrangeira na modalidade acadêmica.

BÁSICO | MÓDULO 1

Cara horária: 90 horas;
Duração: 1 semestre;
Disponibilidade: Todo início de semestre.
Pré-requisito: sem pré-requisitos.

INTERMEDIÁRIO | MÓDULO 2

Cara horária: 60 horas;
Duração: 1 semestre;
Disponibilidade: Todo início de semestre caso haja turma formada;
Pré-requisito: Curso Básico de PLE ou exame de suficiência contendo todos os conteúdos culturais e linguísticos previstos no programa de curso do mesmo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

PLECERA

AVANÇADO | MÓDULO 3

Cara horária: 120 horas;

Duração: 1 semestre;

Disponibilidade: Todo início de semestre caso haja turma formada;

Pré-requisito: Curso Básico e Intermediário de PLE ou exames de suficiência contendo todos os conteúdos culturais e linguísticos previstos no programa de curso dos mesmos.

PREPARATÓRIO DO CELPE-BRAS | MÓDULO 4

Cara horária: 80 horas;

Duração: 1 semestre;

Disponibilidade: Todo início de semestre caso haja turma formada;

Pré-requisito: Curso Básico, Intermediário e Avançado de PLE ou exames de suficiência contendo todos os conteúdos culturais e linguísticos previstos no programa de curso dos mesmos.

DESCRIÇÃO

Duração Total do Curso

- Em Semestres: Quatro (4) semestres;
- Em anos: Dois (2) anos;
- Em meses: Vinte e quatro (24) meses;
- Em Horas: Trezentas (300) horas.

3.2 – Conteúdo Programático de Cada Curso

MÓDULO 1

- Introdução aos estudos da Língua Portuguesa do Brasil;

Vocabulário básico utilizado para a comunicação e inserção social.

- Tópicos em Cultura Brasileira;

As origens do Brasil e a consolidação da cultura brasileira a partir da sua variedade étnica.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



- Tópicos em sintaxe da Língua Portuguesa do Brasil;
Noção de tempos verbais; dos principais pronomes da Língua Portuguesa; Noções de interpretação textual.

- Tópicos em morfologia da Língua Portuguesa do Brasil;
Morfemas lexicais e suas origens em contexto de uso.

MÓDULO 2

- Introdução às Práticas Discursivas do Cotidiano;

Entendendo os níveis de comunicação e expressão do cotidiano brasileiro e os vocabulários e gírias do Português Brasileiro utilizado em cada contexto de praxe social.

- Tópicos em Cultura Brasileira;

O Brasil e os Brasis; Conhecendo o Estado de Minas Gerais; Conhecendo a formação e a divisão geográfica do Brasil; Conhecendo as principais formações culturais do Brasil.

- Tópicos em Gramática da Língua Portuguesa;

Tempos verbais; pronomes; processos formação de palavras; pontuação; substantivos e adjetivos; concordância verbal; figuras de linguagem.

- Tópicos em Literatura Brasileira;

Conhecendo os livros da Literatura Brasileira e suas histórias

MÓDULO 3

- Produção oral;

A fonética e a fonologia da Língua Portuguesa; Correção de fossilizações linguísticas;

- Tópicos em Cultura Brasileira;

O Brasil antes, durante e depois da colonização portuguesa.



- Tópicos em escrita da Língua Portuguesa do Brasil

Revisão Gramatical; Interpretação textual; vocabulários específicos de determinadas áreas de trabalho; Português Instrumental.

MÓDULO 4

- Conhecendo o Exame Celpe-Bras;
- Tópicos em produção oral;
- Tópicos em compreensão oral;
- Tópicos em produção escrita;
- Tópicos em compreensão escrita.

3.3 – Sistema Avaliativo do Curso

AVALIAÇÃO FORMATIVA

Trabalhos, avaliações, seminários e participação em passeios e viagens culturais.

ASSIDUIDADE

Pontualidade, participação, presença e cumprimento do cronograma de curso.

3.4 – Certificação

Ao final de cada modalidade cumprida os alunos que atingirem uma média final de sessenta por cento (60%) de aproveitamento do curso e um total presencial de horas equivalentes a setenta e cinco por cento (75%) da carga horária prevista em cada modalidade receberão um certificado atestando a sua participação e aprovação no curso.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

PLECERA

4 – EMENTA

Atender à comunidade estrangeira de Mobilidade Internacional da Universidade Federal de Uberlândia com certo ou pouco conhecimento em Língua Portuguesa.

5 – OBJETIVOS

-Ensinar Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para os Estrangeiros de Mobilidade Internacional acadêmica na Universidade Federal de Uberlândia proporcionando-os suporte sócio-educacional no que diz respeito a imersão e inserção social dos mesmo à cidade de Uberlândia e ao Brasil.

- Preparar estrangeiros para prestarem o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa do Brasil – CELPE-BRAS

6 – CRONOGRAMA

Todos os cursos começarão na terceira semana após o início do semestre definido pelo calendário acadêmico da Universidade Federal de Uberlândia e encerrará duas semanas antes do término do semestre, também de acordo com este. O horário das aulas seguirão as seguintes escalas:

HORÁRIO	SEGUNDA FEIRA	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA	QUINTA FEIRA	SEXTA FEIRA
9h00 – 11h00	AVANÇADO	BÁSICO	AVANÇADO	BÁSICO	AVANÇADO
15h00–17h00	INTERMEDIÁRIO	AVANÇADO	INTERMEDIÁRIO	AVANÇADO	AVANÇADO
17h00–19h00	BÁSICO	INTERMEDIÁRIO	BÁSICO	INTERMEDIÁRIO	
18h00–22h00	CELPE-BRAS	CELPE-BRAS	CELPE-BRAS	CELPE-BRAS	CELPE-BRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

PLEC BRA

7 – DISPOSIÇÕES GERAIS

Este é um curso de extensão criado para que os alunos do Curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia desenvolvam a sua experiência profissional como professores de PLE e automaticamente, sua própria metodologia e didática de ensino que posteriormente é transformada em pesquisa. Todos os cursos oferecidos por este projeto são semi-estruturados a partir deste documento, sendo este a norma maior para o funcionamento do mesmo e não eventuais documentos produzidos a partir deste.

Todos os alunos do projeto são registrados e acompanhados durante sua permanência no curso e são devidamente certificados, caso atendamos os requisitos de certificação do mesmo.

Por entendermos este curso como um curso de extensão e capacitação profissional, e não acadêmico, a única declaração que comprova o vínculo de seus alunos com o mesmo é o certificado por nós oferecido na conclusão de cada nível e eventuais declarações de frequência do mesmo. Isso se dá pelo fato de nosso objetivo maior ser conduzir nossos alunos à certificação do CELPE-BRAS, uma certificação de proficiência em Língua Portuguesa reconhecida internacionalmente.

Os certificados de aprovação dos alunos em cada módulo só serão emitidos ao término do semestre – vide calendário acadêmico da Universidade Federal de Uberlândia – e terão um número de registro específico junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP) da UFU, a qual também zela pelo registro dos alunos no curso.

Nós, abaixo assinados, como responsáveis pela elaboração deste projeto junto à Universidade Federal de Uberlândia, declaramos originalidade e legalidade à todas as informações deste documento.

Uberlândia, 20 de março de 2013

Alessandra Montera Rotta
Coordenadora do Projeto

Lucas Araujo Chagas
Secretário Geral do Projeto
Professor Voluntário de PLE

Vanessa Cristina dos Santos
Professora Voluntária de PLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Anexo 2: Calendário Estudantil

CURSO DE PORTUGUÊS E CULTURA BRASILEIRA

2012|2

CALENDÁRIO ESTUDANTIL

- NIVEL INTERMEDIÁRIO -

DATA	ATIVIDADE	LOCAL	HORÁRIO
OUTUBRO 30	Aula	SOA-301	17h - 18h30
OUTUBRO 31	Aula	SOA-306	17h - 18h30
NOVEMBRO 01	Oficina	SOA-301	17h - 18h30
NOVEMBRO 06	Aula	SOA-301	17h - 18h30
NOVEMBRO 07	Aula	SOA-306	17h - 18h30
NOVEMBRO 08	Oficina	SOA-301	17h - 18h30
NOVEMBRO 10	Passeio Cultural	PARQUE SIQUEROLI UBERLÂNDIA	09h - 14h00
NOVEMBRO 13	Aula	SOA-301	17h - 18h30
NOVEMBRO 14	FERIADO	-	-
NOVEMBRO 15	FERIADO	-	-
NOVEMBRO 20	Aula	SOA-301	17h - 18h30
NOVEMBRO 21	Aula	SOA-306	17h - 18h30
NOVEMBRO 22	Oficina	SOA-301	17h - 18h30
NOVEMBRO 24	Passeio Cultural	MERCADO MUNICIPAL UBERLÂNDIA	9h - 14h30
NOVEMBRO 27	Aula	SOA-301	17h - 18h30
NOVEMBRO 28	Aula	SOA-306	17h - 18h30
NOVEMBRO 29	Oficina	SOA-301	17h - 18h30
DEZEMBRO 04	Aula	SOA-301	17h - 18h30
DEZEMBRO 05	Aula	SOA-306	17h - 18h30
DEZEMBRO 06	Oficina	SOA-301	17h - 18h30
DEZEMBRO 07	Viagem Cultural - Projeto Brasil sem Fronteiras.	PATROCÍNIO MINAS GERAIS	17h - - 18h
08			
09			
DEZEMBRO 11	Aula	SOA-301	17h - 18h30
DEZEMBRO 12	Aula	SOA-306	17h - 18h30
DEZEMBRO 13	Oficina	SOA-301	17h - 18h30
DEZEMBRO 18	AVALIAÇÃO ESCRITA	SOA-301	17h - 18h30
DEZEMBRO 19	AVALIAÇÃO ORAL	SOA-306	17h - 18h30
DEZEMBRO 20	ENTREGA DE NOTAS	SOA-301	17h - 18h30

DETALHAMENTO

QUADRO QUANTITATIVO DE ATIVIDADES

MÓDULO	QUANTIDADE	C. H ⁱ	P.R.N.T.C. ⁱⁱ
Aulas	14	21H.	60%
Oficinas	06	09H.	
Passeios Culturais	2	10H.	20%
Viagem cultural	1	50H.	20%
TOTAL	23	90H	100%

QUADRO SOMATIVO DE ATIVIDADES

MÓDULO	SIST. AVA. ⁱⁱⁱ	NOTAS	PONTUAÇÃO
Aulas	- Avaliação Escrita - Avaliação Oral	30,0 P 15,0 P	60 Pontos
Oficinas	- Produção Escrita - Assiduidade - Leitura	5,0 P 5,0 P 5,0 P	
Passeios Culturais	- Interesse - Assiduidade - Produção Cultural - Produção Ativa	1,0 P 5,0 P 7,0 P 7,0 P	20 Pontos
Viagem cultural	- Assiduidade - Produção Cultural - Produção Ativa - Produção Crítica	5,0 P 5,0 P 5,0 P 5,0 P	20 Pontos
TOTAL	13	13	100 Pontos

ⁱ Carga Horária da atividade

ⁱⁱ Percentual Relativo à Nota Total do Curso

ⁱⁱⁱ Sistema Avaliativo