

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

REBECCA ALVES ARAÚJO CRUZ

**(DES)ENCONTROS DO MATERNO-ESTRANGEIRO PARA PROFESSORES/AS
BRASILEIROS/AS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
(PLE)**

Uberlândia
2024

REBECCA ALVES ARAÚJO CRUZ

**(DES)ENCONTROS DO MATERNO-ESTRANGEIRO PARA PROFESSORES/AS
BRASILEIROS/AS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
(PLE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carla Nunes Vieira Tavares.

Linha de Pesquisa: Linguagem, sujeito e discurso.

Uberlândia

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C957 Cruz, Rebecca Alves Araujo, 1996-
2024 (DES)ENCONTROS DO MATERNO-ESTRANGEIRO PARA
PROFESSORES/AS BRASILEIROS/AS NO ENSINO DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) [recurso eletrônico] /
Rebecca Alves Araujo Cruz. - 2024.

Orientadora: Carla Nunes Vieira Tavares.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.216>
Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Tavares, Carla Nunes Vieira, 1965-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado - PPGEL				
Data:	Vinte e sete de fevereiro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12212ELI025				
Nome do Discente:	Rebecca Alves Araújo Cruz				
Título do Trabalho:	(DES)ENCONTROS DO MATERNO-ESTRANGEIRO PARA PROFESSORES/AS BRASILEIROS/AS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, sujeito e discurso				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Mo(vi)mentos identitários no envelhecimento				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Beatriz Maria Eckert-Hoff - UDF; Ernesto Sérgio Bertoldo -UFU; Carla Nunes Vieira Tavares - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Carla Nunes Vieira Tavares, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2024, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ernesto Sérgio Bertoldo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2024, às 16:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Beatriz Maria Eckert Hoff, Usuário Externo**, em 12/03/2024, às 15:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5217539** e o código CRC **3E8B706A**.

Referência: Processo nº 23117.014863/2024-38

SEI nº 5217539

REBECCA ALVES ARAÚJO CRUZ

**(DES)ENCONTROS DO MATERNO-ESTRANGEIRO PARA PROFESSORES/AS
BRASILEIROS/AS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
(PLE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Uberlândia, 27 de fevereiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Carla Nunes Vieira Tavares (UFU)
Orientadora

Prof.^a Dra. Beatriz Maria Eckert-Hoff (UDF)
Membro titular externo

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU)
Membro titular interno

Uberlândia
2024

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, meu Pai celestial,
ao meu Jesus e Rei,
por me criar, pela graça,
e por me dar a razão que tenho de existir.
Por tudo.

À família Cruz,
a Fábio, Sílvia e Mateus,
que por muito me ensinarem
e por muito se reinventarem,
seguraram a minha mão
e me trouxeram até aqui.

Ao meu amor, Lucas D.,
que com as palavras mais ternas,
com esforço e com dedicação,
cruzou estados incontáveis vezes
para me (re)encontrar.

Aos meus amigos, a
Giovanna, Ainoã, Amanda,
Lara, Lucas, e Stella,
que dividem a vida comigo
e nunca me deixaram desistir.

À Carla, minha orientadora,
professora e amiga,
que me ensinou a usar a minha voz
com coragem e maestria
na ciência.

À universidade pública,
ao Instituto de Letras e Linguística,
ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos,
às minhas professoras, aos meus professores,
às minhas alunas, aos meus alunos,
que me deram o espaço que eu precisava
para aprender e ensinar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),
pelo apoio financeiro concedido a esta pesquisa.
Aos funcionários do PPGEL/UFU, pela prestatividade, sempre que precisei de ajuda.
Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Psicanálise (GELP),
pelas discussões que me levaram a novos caminhos pela psicanálise.

Aos professores Beatriz Maria Eckert-Hoff,
Ernesto Sérgio Bertoldo,
e Vanderlice dos Santos Andrade Sól,
pelas leituras e comentários cuidadosos
durante a qualificação e defesa desta dissertação.

Aos participantes desta pesquisa,
pelo tempo que passaram comigo
e por responderem às minhas perguntas
e fazerem a minha pesquisa possível.

Às brasileiras e aos brasileiros,
que com sotaques,
cores, música e dança,
me moldaram e me deram amor.

A todas e todos que já cruzaram fronteiras
e que, acolhidos ou não,
sentiram saudade de casa.

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”.

(Grande Sertão: Veredas - Guimarães Rosa).

RESUMO

Ao se colocar na posição de professor/a de língua estrangeira em um contexto de ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE), a constituição identitária de professores/as brasileiros/as em formação inicial pode ser afetada pelo conflito estranho-familiar (Freud, 1919 [2010]; Coracini, 2007) com a própria língua materna. Esta pesquisa tem o objetivo geral de identificar e discutir os possíveis impactos das representações dos/as professores/as de línguas estrangeiras em formação inicial, relacionadas ao ensino e aprendizagem, advindas de sua prática como professores/as estagiários/as de PLE, especificamente as representações de si mesmos como professores/as, e de língua materna e/ou estrangeira. A pesquisa tem o objetivo específico de compreender a relação sujeito-língua e os efeitos de possíveis confrontos nessa relação, bem como seu impacto na constituição identitária dos/as participantes de pesquisa, durante o ensino de PLE. A questão norteadora da pesquisa indaga os possíveis efeitos da prática de ensino de PLE sobre a constituição identitária de professores/as brasileiros/as de língua estrangeira em formação inicial. Como hipótese norteadora, proponho que os conflitos entre materno e estrangeiro, inerentes à relação sujeito-língua, afetam a formação de professores/as de língua, a partir da relação que eles/as desenvolvem (ou não) com a língua portuguesa, uma vez que eles/as a têm como materna, ao ensiná-la como língua estrangeira. Metodologicamente, a pesquisa teve como instrumento de pesquisa, para a geração de material de análise, um questionário informativo e um roteiro de entrevista semi-estruturada. Os participantes entrevistados foram professores/as em formação inicial que participaram de um estágio supervisionado de PLE em uma dada universidade pública. Amparada pela perspectiva da Análise de Discurso franco-brasileira, analisei os efeitos de sentido e o funcionamento discursivo que dá suporte às representações dos/as participantes da pesquisa. A justificativa desta pesquisa é contribuir para o campo da linguística aplicada e para discussões acadêmicas quanto às relações de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, discutindo se (e como) os impactos do ensino de PLE exercem influência sobre a constituição identitária do/a professor/a brasileiro/a de línguas estrangeiras em formação inicial que tem como língua materna a língua portuguesa. Concluiu-se que, possivelmente, o sujeito-professor, ao se deparar com a experiência de ensinar e de ser colocado no lugar de suposto saber da língua que lhe é materna, em um contexto de língua estrangeira, experimenta o estranho, no que parecia ser unicamente familiar da língua, já que percebe as dificuldades que seu/sua aluno/a estrangeiro/a apresenta durante as aulas. Há também forte interpelação da língua portuguesa sobre o sujeito, que aprendeu a gramática da língua portuguesa na escola regular, pois a necessidade da norma, da gramática e do falar correto ressoa no dizer dos/as participantes. Ainda, é possível dizer que a designação “português como língua de acolhimento”, conferida ao PLE no *corpus* da pesquisa, seja uma forma de os/as professores/as de línguas encontrarem refúgio ou acolhimento na língua portuguesa quando experimentam o estranho-familiar no ensino de PLE.

Palavras-chave: Português como Língua Estrangeira (PLE); Formação de professores de línguas; representações; familiar-estrangeiro; sujeito entre-línguas.

ABSTRACT

When placing themselves in the position of a foreign language teacher in a context of teaching and learning Portuguese as a Foreign Language (PLE), the identity constitution of Brazilian pre-service teachers can be affected by the unfamiliar-familiar conflict (Freud, 1919 [2010]; Coracini, 2007) with their own mother tongue. This research has the general objective of identifying and discussing the possible impacts of the representations of pre-service foreign language teachers, related to teaching and learning, arising from their practice as PLE intern teachers, specifically the representations of themselves as teachers, of mother tongue and/or of foreign language. The research has the specific objective of understanding the subject-language relationship and the effects of possible confrontations in this relationship, as well as their impact on the identity constitution of research participants, during PLE teaching-learning. The guiding question of the research questions the possible effects of the PLE teaching practice on the identity constitution of Brazilian pre-service foreign language teachers. As a guiding hypothesis, I propose that conflicts between what is called mother and foreign, inherent to the subject-language relationship, affect the education of language teachers, based on the relationship they develop (or not) with the Portuguese language, since that they have it as their mother tongue, when teaching it as a foreign language. Methodologically, the research instrument used to generate analysis material was an informative questionnaire and a semi-structured interview script. The participants interviewed were pre-service teachers who participated in a supervised PLE internship at a given public university. Supported by the perspective of Franco-Brazilian Discourse Analysis, I analyzed the effects of meaning and the discursive functioning that supports the representations of the research participants. The justification for this research is to contribute to the field of Applied Linguistics and to academic discussions regarding the teaching-learning relationship of foreign languages, and discussing whether (and how) the impacts of teaching PLE influence the identity constitution of Brazilian pre-service teachers, who teach Portuguese as a foreign language, and have Portuguese as their mother tongue. It was concluded that, possibly, the subject-teacher, with the experience of teaching and being placed in the place of supposedly knowing of the language they have as mother tongue, in a foreign language context, experiences the strange, in what seemed to be solely familiar with the language, as he/she notices the difficulties that his/her foreign students present during the classes. There is also a strong interpellation of the Portuguese language on the subject, who learned the grammar of Portuguese in regular school, as the need for norms, grammar, and for the correct speaking resonates in the participants' sayings. Furthermore, it is possible to say that the designation "Portuguese as a host language" [Português como Língua de Acolhimento] given to the PLE language, in the research *corpus*, is a way for language teachers to find refuge or to feel welcome in the language when they experience the strange-familiar in teaching PLE.

Keywords: Portuguese as a foreign language (PLE); Language teachers' education; representations; unfamiliar-familiar; subject between languages.

RÉSUMÉ

En se plaçant dans la position d'enseignant de langue étrangère dans un contexte d'enseignement-apprentissage du Portugais comme Langue Étrangère (PLE), la constitution identitaire des enseignants des Brésiliens en formation initiale peut être affectée par l'inquiétante étrangeté (Freud, 1919 [2010]; Coracini, 2007) avec leur propre langue maternelle. Cette recherche vise à identifier et discuter des impacts potentiels des représentations des enseignants en formation initiale de langues étrangères, liées à l'enseignement et à l'apprentissage, découlant de leur pratique en tant que stagiaires en PLE. Plus précisément, elle porte sur les représentations d'eux-mêmes en tant qu'enseignants, ainsi que sur celles de la langue maternelle et/ou étrangère. La recherche a pour objectif spécifique de comprendre la relation sujet-langue et les effets des éventuels conflits dans cette relation, ainsi que leur impact sur la constitution identitaire des participants à la recherche lors de l'enseignement du PLE. La question centrale de la recherche interroge les possibles effets de la pratique de l'enseignement du PLE sur la constitution identitaire des enseignants brésiliens en formation initiale de langue étrangère. Comme hypothèse directrice, je propose que les conflits entre la langue maternelle et étrangère, inhérents à la relation sujet-langue, impactent la formation des enseignants de langue, à partir de la relation qu'ils entretiennent (ou non) avec la langue portugaise, étant donné qu'ils la considèrent comme maternelle tout en l'enseignant comme langue étrangère. Méthodologiquement, la recherche a utilisé comme instrument de collecte de données un questionnaire informatif et un guide d'entretien semi-structuré pour la génération de matériel d'analyse. Les participants interrogés étaient des enseignants en formation initiale ayant participé à un stage supervisé de PLE dans une université publique spécifique. Soutenue par la perspective de l'Analyse du Discours franco-brésilienne, j'ai analysé les effets de sens et le fonctionnement discursif qui soutient les représentations des participants à la recherche. La justification de cette recherche est de contribuer au domaine de la linguistique appliquée et aux discussions académiques sur les relations d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, en examinant si (et comment) les impacts de l'enseignement du PLE influent sur la constitution identitaire du professeur brésilien en formation initiale de langues étrangères, ayant le portugais comme langue maternelle. On a conclu que, probablement, le sujet-professeur, en faisant face à l'expérience d'enseigner et d'être placé dans la position de supposé savoir de la langue maternelle, dans un contexte de langue étrangère, éprouve l'étrange dans ce qui semblait être uniquement familier dans la langue, car il perçoit les difficultés que son élève étranger rencontre pendant les cours. Il y a également une forte interpénétration de la langue portugaise sur le sujet, qui a appris la grammaire de la langue portugaise à l'école régulière, car le besoin de la norme, de la grammaire et de la parole correcte résonne dans les propos des participants. De plus, il est possible de dire que la désignation "portugais comme langue d'accueil" attribuée au PLE, dans le *corpus* de la recherche, soit une façon pour les enseignants de langues de trouver refuge ou accueil dans la langue portugaise lorsqu'ils font l'expérience de l'inquiétante étrangeté dans l'enseignement du PLE.

Mots-clés : Portugais comme langue étrangère (PLE); Formation des enseignants de langues; représentations; l'inquiétante étrangeté; sujet entre langues.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Quadro 1 de migração venezuelana no Brasil, entre Janeiro de 2017 e Outubro de 2023.....	24
Figura 2. Quadro 2 de migração venezuelana no Brasil, entre Janeiro de 2017 e Outubro de 2023.....	24
Figura 3. Perfil dos venezuelanos, entre Abril de 2018 e Novembro de 2023.....	25
Figura 4. Quadro 1 de migração afegã no Brasil, entre Setembro de 2021 e Outubro de 2023....	25
Figura 5. Quadro 2 de migração afegã no Brasil, entre Setembro de 2021 e Outubro de 2023....	26
Figura 6. Perfil dos afegãos, entre Setembro de 2021 e Outubro de 2023.....	26

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Terminologias empregadas para designar contextos de aprendizagem de Português para Estrangeiros.....	35
Quadro 2. Resumo do perfil dos/as participantes.....	41
Quadro 3. Abreviações dos instrumentos criados.....	42
Quadro 4. Convenções de transcrição.....	42

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – A INTERNACIONALIZAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE).....	21
CAPÍTULO 2 – O SER PROFESSOR/A DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	28
2.1 A constituição identitária de um/a professor/a de língua estrangeira	28
2.2 A língua e o processo de ensino-aprendizagem.....	31
CAPÍTULO 3 – CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	38
3.1 Trajetória metodológica: participantes de pesquisa e suas narrativas	38
3.2 A Análise de Discurso.....	43
3.2.1 Sujeito e Discurso	44
3.2.2 Memória Discursiva, Interdiscurso e Intradiscurso.....	45
3.3 A construção dos gestos de interpretação: a constituição do <i>corpus</i>	46
3.3.1 Heterogeneidade discursiva	49
3.3.2 Ressonâncias discursivas.....	50
3.3.3 Representação	51
CAPÍTULO 4 – NO <i>ENTREMEIO</i> IDENTITÁRIO: UM GESTO DE ANÁLISE.....	53
4.1 Entre o estranho e o familiar	53
4.3 Entre línguas-culturas	70
4.4 Entre termos: língua estrangeira-língua de acolhimento	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	104
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS/ÀS PROFESSORES/AS EM FORMAÇÃO	105
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS/AS PROFESSORES/AS EM FORMAÇÃO.....	106

INTRODUÇÃO

“Amem os estrangeiros, pois vocês mesmos foram estrangeiros no Egito”.
(Bíblia Sagrada, Deuteronômio 10:19).

Início meu texto com essa citação da Bíblia Sagrada que foi um marco em minha jornada acadêmica. O Pentateuco¹, coletânea da qual o livro de Deuteronômio faz parte, também diz de uma jornada: a história do povo de Israel saindo do Egito e indo para a terra que a eles foi prometida, a terra de Canaã, onde hoje se localiza o Estado de Israel. Durante seu êxodo, um dos mandamentos que Israel recebe é este: amem os estrangeiros, vocês que já estiveram na mesma posição que eles. Todos somos estrangeiros em algum lugar, e esse entendimento me possibilitou as reflexões que descrevo aqui sobre o encontro com o estrangeiro que habita também em nós.

Minha mãe fez Pedagogia quando eu e meu irmão éramos pequenos. A língua portuguesa, na minha casa, sempre foi muito valorizada. Era importante conhecer a gramática, falar e escrever bem. Na segunda série, hoje terceiro ano, eu escrevi um livro sobre as letras do alfabeto, e minha mãe ficou muito feliz. Até hoje, temos momentos em que nossa mãe nos corrige gramaticalmente.

Quando eu decidi que queria estudar línguas, meu pai me inscreveu em um programa da minha igreja, para passar alguns meses nos Estados Unidos, no meio do curso de Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. Lá, eu morava com meninas de outros países e trabalhava para uma instituição missionária, como voluntária. Como era em uma cidade do interior da Carolina do Sul, eu tive quase nenhum contato com brasileiros, e só falava em português com os meus pais e com meu amigo cubano que não falava inglês muito bem. Eu sentia muita falta de falar a língua da minha casa, da minha mãe. Quando eu podia estar com este amigo de Cuba, nós falávamos um “portunhol desacelerado” para nos entendermos, e era como se tivéssemos nosso próprio clube. Era um momento de descanso do ser estrangeiro.

Nos Estados Unidos, eu convivi com pessoas da Mongólia, Coreia do Sul, Japão, Espanha, Argentina, França, Costa do Marfim, Alemanha, China, Inglaterra e Suíça. Eu conheci outras variantes de língua inglesa, que era nossa língua em comum², na maior parte do tempo,

¹ Os cinco primeiros livros da Bíblia Sagrada (Gênesis, Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio), que narram a história do povo de Israel.

² Aqui, não utilizo o termo “língua franca”, pois este termo, muitas vezes, ao se desprender das normas (e) dos “donos” da língua ou dos falantes ditos nativos, se apresenta como uma língua inglesa independente de seus sujeitos-falantes que a constroem, o que, na verdade, não ocorre (Pennycook, 2007). Jordão (2014) também afirma

porque cada um falava as palavras a partir dos sons que conhecia. Eu me lembro da primeira vez em que conversei com um amigo francês, e ele disse “*tiger*” e eu não entendi, porque ele deu ênfase na última sílaba da palavra, como ocorre em muitas palavras da língua francesa. Ser estrangeiro não era tão fácil, apesar de todo o apoio que eu tinha. Eu sentia falta do povo brasileiro, da comida, do arroz, e do português.

Quando voltei, tive contato com o português como língua estrangeira na disciplina de estágio. Eu já havia estudado, antes, sobre a metodologia do ensino de português como língua estrangeira, mas ensinar a minha língua para estrangeiros foi uma experiência que me impactou de forma muito considerável. Eu me senti como se eu olhasse para a língua da minha mãe, para tudo o que eu aprendi na escola, em casa, na faculdade, e precisasse me distanciar do “óbvio” para mim, para ensinar para alguém que veria aquela língua como algo (talvez) totalmente novo. Eu me senti como se tivesse que me desvincular dos braços maternos da língua, para vê-la como a língua portuguesa como língua estrangeira, como PLE.

Tamanho impacto foi aquela experiência, que me trouxe até esta pesquisa. Eu queria entender melhor como o ensino de PLE impactou a vida de outros professores em formação. Na minha carreira, o ensino de PLE me ajudou a entender um pouco mais sobre o que é tomar a palavra numa língua estrangeira, e a ter mais empatia com os/as alunos/as e as suas necessidades ou dificuldades. Ver a minha língua na boca do outro, ensinar o familiar a alguém que o estranharia, me fez questionar o que é uma língua materna, o que é uma língua estrangeira, o que é o estranho que nos habita, e o que é o estranho que habita o familiar.

Alguns cursos de Letras, que formam professores de línguas, de universidades e centros universitários, tal como o curso no qual eu estudei, passam pelo momento em que o/a discente se envolve com o ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE). Felizmente, como citei, durante minha formação como professora de língua inglesa, eu tive essa oportunidade por meio da disciplina de Estágio de PLE. E então, a partir de minha experiência, de olhar para a minha língua materna como uma língua estrangeira para um outro, surgiu em mim a inquietação sobre como a constituição identitária de um professor em formação inicial pode sofrer (res)significações após cumprir a disciplina de Estágio de PLE.

Ao encontrar alunos e alunas, que são falantes de outras línguas e aprendizes de língua portuguesa como língua estrangeira³, o/a professor/a se vê em posição de (res)significar-se em uma língua que antes conhecia como materna, mas que, naquele momento, é vista como

que o inglês que se apresenta como língua neutra e sem pátria pode ocasionar uma exclusão dos não-falantes, bem como uma desvalorização dos ditos nativos e sua cultura.

³ A nomenclatura “língua estrangeira” será problematizada mais à frente.

“estrangeira” pelo outro (aluno/a). Também é possível que o/a professor/a se depare com o estranho (Freud, 1919 [2010]; Coracini, 2007) que constitui a língua que lhe é materna, o desconhecido que remonta ao que é bastante familiar⁴, que Freud (1919 [2010]) chamou de estranhamente-familiar. Além disso, esse/a professor/a pode acolher esse estranho, a fim de compreender as necessidades de seus/suas alunos/as, que também podem se deparar com estranhamentos durante o aprendizado da nova língua. Esses estranhamentos podem se dar, entre outros causadores, quando o/a professor/a ouve a língua que lhe é materna com o sotaque do outro, com as mudanças do aparelho fonador que sofrem os/as alunos/as, com a significação e com a falta do dizer e do sentido ao se aprender uma nova língua estrangeira, a partir do confronto com o real da língua (Revuz, 1998).

Movida pela possibilidade de pesquisar os efeitos desses estranhamentos na constituição identitária de professores de língua estrangeira, entrevistei professores/as em formação inicial de um curso de Letras que oferta licenciaturas em línguas estrangeiras: inglês, francês e espanhol. No curso de Letras focado nesta pesquisa, o Estágio de PLE é ministrado no sétimo período, tanto no currículo antigo dos cursos de Letras com Habilitação em Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa e em Francês e Literaturas de Língua Francesa, quanto no currículo novo no curso de Francês e Literaturas de Língua Francesa, sendo que há alunos/as entrevistados/as dos dois tipos de currículo.

Durante o processo de ensino-aprendizagem em uma sala de línguas estrangeiras, um/a aluno/a pode se dizer e (res)significar, na língua estrangeira em questão, o que antes era vivenciado como familiar na língua materna. O professor, neste caso, pode mobilizar um exercício de “tradução” entre-línguas-culturas, sendo que, muitas vezes, assume a posição de tradutor, o que o coloca numa posição de entremeio, conforme problematizado por Coracini (2007):

o tradutor constitui um sujeito entre-línguas-culturas, lugar onde se mesclam e se confundem umas e outras, onde se apagam ou se embaraçam os limites, os contornos e as dicotomias arraigadas na cultura ocidental na qual somos todos herdeiros e na qual somos prisioneiros. Assim, o tradutor se constitui do e no desejo do Outro, transitando no espaço ilusório, construído entre a “sua” língua (também denominada língua materna) e a língua do outro (chamada de segunda língua ou língua estrangeira) (Coracini, 2007, p. 198).

No processo de ensino-aprendizagem, pode ser envolvido o/a professor/a que ministra as aulas que, talvez com o intuito de guiar o/a aluno/a, precisa trabalhar a língua por meio dessa

⁴ Voltarei a abordar esse tópico no item 2.2.

“tradução”, neste entre lugar, e pode também, neste exercício, (res)significar sua relação com as línguas materna e estrangeira.

Nesta pesquisa, adotei o termo “línguas-culturas”, de Coracini (2007), que postula que a complexidade e o (des)conforto da inscrição em uma língua se dá nesse entre-línguas-culturas-outros, onde as fronteiras das línguas e das culturas são esgarçadas e escamoteadas. Assim, “língua” e “cultura” não estão dissociadas, mas imbricadas.

Sendo assim, ao entrar em contato com o ensino de PLE, é possível que haja influências sobre a relação que futuros/as professores/as de línguas possuem com a língua portuguesa, já que, nesta pesquisa, esses/as futuros/as professores/as a têm como língua materna. Colocando-se na posição de professor/a de língua estrangeira em um contexto de ensino-aprendizagem de PLE, a constituição identitária desses/as professores/as em formação inicial pode ser afetada pelo conflito estranho-familiar com a própria língua materna.

Diante dessas questões, a justificativa desta pesquisa é poder contribuir para o campo da linguística aplicada e para discussões acadêmicas quanto às relações de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Outra possível contribuição é a de discutir se (e como) os impactos do ensino de PLE exercem influência sobre a constituição identitária do/a professor/a brasileiro/a de línguas estrangeiras em formação inicial, que tem como língua materna a língua portuguesa. Tais impactos são possíveis de serem exercidos tanto na relação com a língua portuguesa quanto com quaisquer outras línguas estrangeiras com as quais esses/as professores/as se relacionem.

Esta pesquisa é direcionada por uma hipótese que delimita as direções para as quais irei me atentar ao analisar o *corpus*. No entanto, amparada pela perspectiva do discurso, não objetivo provar essa hipótese empiricamente, mas discutir como se dão as produções de sentido no contexto de ensino-aprendizagem de PLE, especificamente entre o grupo de entrevistados que aceitaram participar da pesquisa. Assim, a questão de pesquisa indaga os possíveis efeitos da prática de ensino de PLE sobre a constituição identitária de professores/as brasileiros/as de língua estrangeira em formação inicial. Como hipótese norteadora, proponho que os conflitos entre materno e estrangeiro, inerentes à relação sujeito-língua, afetam a formação de professores/as de língua em formação inicial, a partir da relação que eles/as constituem (ou não) com a língua portuguesa, ao ensiná-la como língua estrangeira.

Na presente pesquisa, apliquei um questionário informativo sobre o perfil acadêmico dos/as professores/as em formação inicial e os/as entrevistei. As entrevistas foram feitas por meio de um roteiro semiestruturado, e foram gravadas e transcritas. O *corpus* da pesquisa foi constituído pela transcrição das entrevistas, conforme detalhado no capítulo teórico-

metodológico. Já os gestos de interpretação que fiz para analisar o que ressoa no *corpus* e os processos de produção de sentido possíveis de serem deflagrados nos dizeres dos/as participantes, foram construídos sob a perspectiva discursiva, especificamente da Análise de Discurso franco-brasileira, a partir dos estudos de Coracini (2003; 2007), Tavares (2002; 2010) e Orlandi (2020). É importante também frisar que os/as entrevistados/as estão em fase de formação inicial para serem professores/as de línguas estrangeiras, ainda que alguns/algumas já tenham tido algum tipo de experiência com o ensino de línguas estrangeiras.

Por meio da análise discursiva das entrevistas, conforme já citado, busco discutir como os conflitos entre materno e estrangeiro inerentes à relação sujeito-língua afetam⁵ a formação inicial de professores/as de línguas, a partir dos possíveis efeitos da relação que eles/as já entretêm com a língua portuguesa – uma vez que ela lhes é dita materna – ao ensiná-la no estágio de português como língua estrangeira. Ainda, como desdobramento da questão e da hipótese norteadora desta pesquisa, pretendo responder às seguintes perguntas:

1. Como os/as participantes representam a si mesmos, como professores/as, e o outro, como aluno/a, dado que o ensino de PLE pode afetar tais representações⁶?
2. Que relações os/as professores/as estabelecem (ou não) com a língua que ensinam, a partir de sua prática no Estágio Supervisionado de Português como Língua Estrangeira?
3. Em que medida as narrativas dos/as professores/as sobre sua prática em sala de aula são afetadas pelos modos como eles/elas percebem a relação dos alunos/as com a língua portuguesa?

Para além disso, a presente pesquisa tem o objetivo geral de identificar e discutir os possíveis impactos das representações dos/as professores/as em formação inicial, relacionadas ao ensino e aprendizagem, advindas de sua prática como professores/as estagiários/as de PLE. Já os objetivos específicos, são:

1. Discutir os efeitos de sentido das representações de si mesmos, como professores/as de língua materna e/ou estrangeira dos/as participantes de pesquisa, possíveis de serem flagradas em seus dizeres;
2. Compreender a relação sujeito-língua e os efeitos de possíveis confrontos nessa relação, que possivelmente alterem a constituição identitária dos/as participantes de pesquisa enquanto

⁵ A opção pelo verbo “afetar” vem da minha filiação à psicanálise, que, nesse caso, em especial, refere-se à noção de “afeto”. Nos trabalhos freudianos, o afeto se refere a emoções consideradas como positivas ou negativas, como, por exemplo, quando alguém demonstra querer a presença de outrem, ou quando a criança supera o Complexo de Édipo. O afeto faz parte também do processo de humanização do sujeito, já que por meio dele é possível que o sujeito demonstre suas emoções e paixões.

⁶ Segundo o conceito de representação dos estudos discursivos da AD franco-brasileira, que serão discutidos no item 2.3.3.

sujeitos, a partir da relação que estabelecem com o outro e com a língua portuguesa, durante o ensino de PLE.

A fim de discutir esse tema, esta pesquisa foi dividida em quatro capítulos: o primeiro apresenta o Estado da Arte do ensino de PLE e como o PLE se desenvolveu com a internacionalização da universidade em que a pesquisa se deu. O segundo capítulo aborda as questões acerca da constituição identitária do professor, da língua e do processo de ensino-aprendizagem. No terceiro capítulo, explico os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, como se constituiu o *corpus* da pesquisa, como foi feita a análise do *corpus*, e a teoria que embasa esta análise. No quarto capítulo, apresento os recortes selecionados e seus respectivos gestos de interpretação. E, por fim, nas considerações finais, apresento as minhas conclusões da pesquisa a partir dos gestos de interpretação, bem como os desdobramentos desses gestos relacionados às perguntas de pesquisa que fiz inicialmente.

CAPÍTULO 1 – A INTERNACIONALIZAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)

Para trilhar os objetivos propostos, faz-se necessário entender um pouco sobre a história do ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira no Brasil. Os primeiros indícios do ensino de PLE ocorreram em 1957, segundo Almeida Filho (2012), quando abrem-se os cursos no sul do Brasil para alunos estrangeiros, cria-se um curso de PLE na Universidade Católica do Rio Grande do Sul e um manual didático intitulado “O ensino de português para estrangeiros”.

Nos anos 60, nos Estados Unidos, começam a surgir cursos universitários de português – momento simbolizado pela criação do livro “*Modern Portuguese*”⁷. No Brasil, em 1976, abrem-se cursos para alunos estrangeiros na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), permitindo à UNICAMP incluir a disciplina de PLE em seu quadro de disciplinas e contratar professores e pesquisadores da área. Em seguida, nos anos 90, durante o II Seminário Nacional de Linguística Aplicada, na UNICAMP, cria-se a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ) e, em 1993, cria-se o Exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), após a fundação do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), em 1991.

Ainda, após a criação do programa de ensino de línguas “Inglês sem Fronteiras”, pelo Ministério da Educação, e posterior mudança para “Idiomas sem Fronteiras” (IsF), em 2014, o PLE passa a ser promovido nas universidades brasileiras (Moreira; Barros, 2021).

Para contextualizar o ensino de PLE na universidade onde entrevistei os/as participantes da pesquisa, é necessário falar da internacionalização das Instituições de Ensino Superior, pois é a internacionalização que oportuniza o envolvimento da universidade com o ensino-aprendizagem de PLE. Knight (2003, p. 2) define a internacionalização como “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária”⁸. No Brasil, o movimento de internacionalização iniciou-se de forma isolada nas universidades, de acordo com Chagas (2019):

No contexto brasileiro, não é possível constatar, com precisão, precedentes que culminaram na criação de políticas públicas e educacionais que fomentem a

⁷ “Português Moderno”.

⁸ Tradução de: “*the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education*” (Knight, 2003, p. 2).

internacionalização no Ensino Superior, já que esse movimento tem acontecido isoladamente nas diferentes instituições de Ensino Superior no Brasil (Chagas, 2019, p. 89).

No entanto, é esse movimento que oportuniza a inserção do ensino-aprendizagem do PLE na universidade onde esta pesquisa foi desenvolvida, pois vê-se que as universidades precisam prover ambientes, financiamentos, cursos de idiomas e acordos com programas para encaminhamento de estudantes. De acordo com Souza e Freitas Junior:

Na contemporaneidade, torna-se fundamental criar, ampliar e qualificar ambientes de internacionalização no âmbito das universidades, de modo que as instituições estejam preparadas para enviar sua comunidade para estudos, pesquisas e ações extensionistas no exterior, e ainda para que competências e procedimentos administrativo-acadêmicos sejam desenvolvidos e aprimorados de modo a naturalizar as práticas de internacionalização (Souza; Freitas Junior, no prelo, p. 1).

Segundo Santos Jorge (2018, p. 38), para a UNESCO, “cidadãos globais são indivíduos que pensam e agem em prol da constituição de um mundo mais justo, pacífico e sustentável”. A autora ainda acrescenta que “[a] internacionalização e o multiculturalismo [...] se mostram como caminhos apropriados para cumprimento da agenda da UNESCO (2015) para o enfrentamento dos desafios do século XXI” (Santos Jorge, 2018, p. 40). Além de apontar a importância da internacionalização para o cumprimento da agenda, a autora ainda afirma que o movimento no Brasil possibilitou a formação de quadros docentes nas universidades, com a oferta de currículos internacionalizados, e impactou a produção científica de pesquisadores, devido às diversas línguas em que foram produzidas. Ainda sobre a educação para cidadania mundial, Nussbaum (2002, p. 296) afirma que “a educação para a cidadania mundial tem duas dimensões: a construção de cursos básicos necessários que todos os alunos fazem e a infusão de perspectivas de cidadania mundial em cursos mais avançados nas diferentes disciplinas”.

Dias (2004) argumenta que a internacionalização, com a globalização, é uma realidade da qual as instituições não podem se isentar. O autor acrescenta que “[o] avanço da ciência e da tecnologia é tão rápido que nenhuma instituição que permaneça isolada, poderá acompanhar a evolução do conhecimento ou ser excelente em todos os domínios” (Dias, 2004, p. 3).

Sobre a universidade em que essa pesquisa ocorreu, com o Programa de Formação para a Internacionalização (ProInt), de 2018, objetivou-se a atuação nos campos de ensino, pesquisa e extensão, visando a internacionalização da universidade. Objetivava-se envolver o corpo discente no processo, bem como prepará-lo tecnicamente com esse enfoque.

Entre os anos de 2007 e 2019, por exemplo, por meio de programas como o Ciência sem Fronteiras, Acordos Bilaterais e o *Brasil France Ingénieur Technologie* (BRAFITEC), os alunos da universidade puderam realizar a mobilidade internacional. Na página da universidade, os candidatos a virem para o Brasil são informados de que podem ficar por um ou dois semestres, e que precisam possuir o certificado B1⁹ do Exame Celpe-Bras e frequentar as aulas de PLE oferecidas pela universidade. Com o movimento de internacionalização da universidade, portanto, demandou-se que o PLE fosse minimamente instituído. Para mais, um dos projetos políticos pedagógicos do curso de letras, da universidade onde essa pesquisa foi desenvolvida, mostra que o curso objetivava oferecer a seus/suas alunos/as a oportunidade de se inserir no mercado como professores/as de PLE, além da língua estrangeira que já estavam estudando.

O curso de Letras da universidade em questão também passou a atuar, em parcerias com entidades sem fins lucrativos, no ensino de PLE para estrangeiros em situações de maior vulnerabilidade. Isto ocorreu pois, no antigo plano político pedagógico desse curso de Letras, do ano de 2007, essas instituições eram consideradas como possibilidade de campos de estágio. Essas pessoas vindas, por exemplo, do Afeganistão e Venezuela, precisam/precisavam aprender a língua portuguesa para o trabalho e atividades do cotidiano, e não possuem/possuíam o enfoque acadêmico como os alunos de mobilidade internacional.

A Organização Internacional para as Migrações (OIM), conforme sua página na internet, é a principal organização intergovernamental que promove migração humana e ordenada do Sistema das Nações Unidas, e “[...] desempenha um papel fundamental no processo de atingir a Agenda 2030 por meio de diferentes áreas de intervenção” (OIM, 2023). A Organização trabalha para oferecer, no Brasil, “[...] apoio a migrantes, retornados, deslocados internos e às comunidades de acolhida, trabalhando em cooperação com governos e a academia” (OIM, 2023). É possível encontrar, em sua página, dados sobre o perfil dos/as imigrantes afegãos/ãs e venezuelanos/as no Brasil, principais nacionalidades citadas pelos/as entrevistados/as desta pesquisa. Entre janeiro de 2017 e outubro de 2023, o número total de entradas de venezuelanos no Brasil foi de 997.398, permanecendo 520.816 no Brasil. Entre abril de 2018 e novembro de

⁹ De acordo com *site* British Council, o nível B1, em uma dada língua estrangeira, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*), significa que o/a aluno/a “[é] capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e standardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto”.

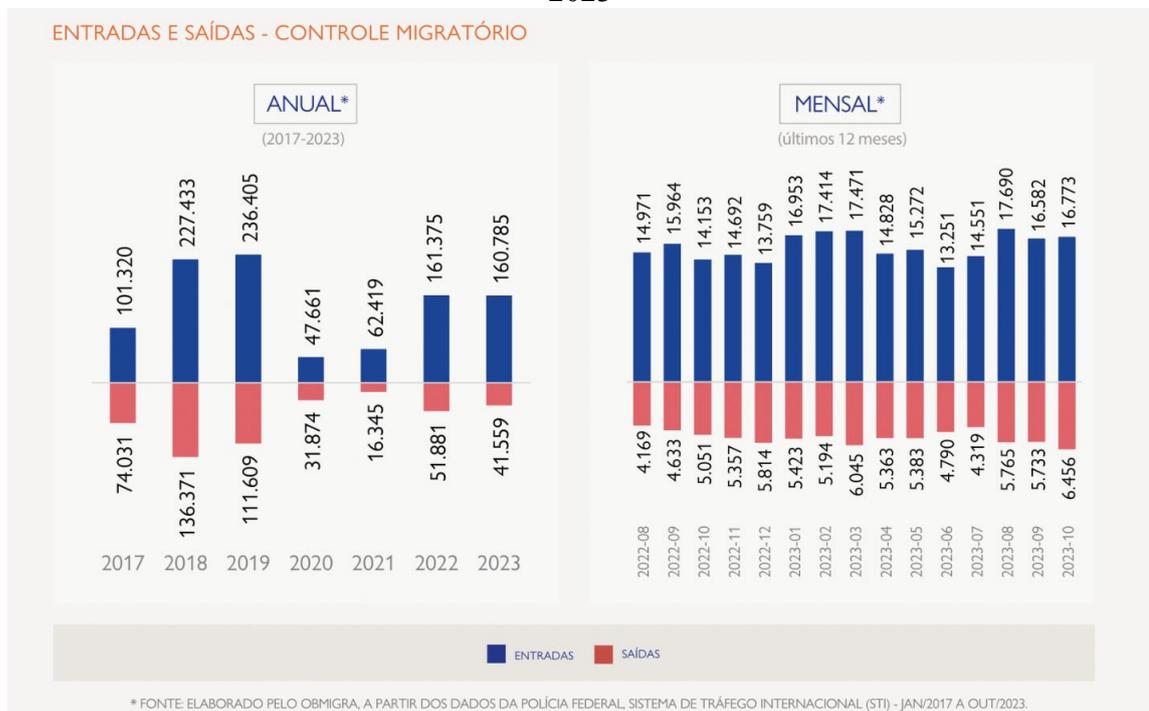
2023, 33% dos venezuelanos assistidos pela OIM eram do sexo masculino e acima de 18 anos, 28% do sexo feminino e acima de 18 anos, 20% do sexo masculino e abaixo de 18 anos e 19% do sexo feminino e abaixo de 18 anos. A seguir, as informações disponibilizadas pela OIM:

Figura 1 - Quadro 1 de migração venezuelana no Brasil, entre Janeiro de 2017 e Outubro de 2023



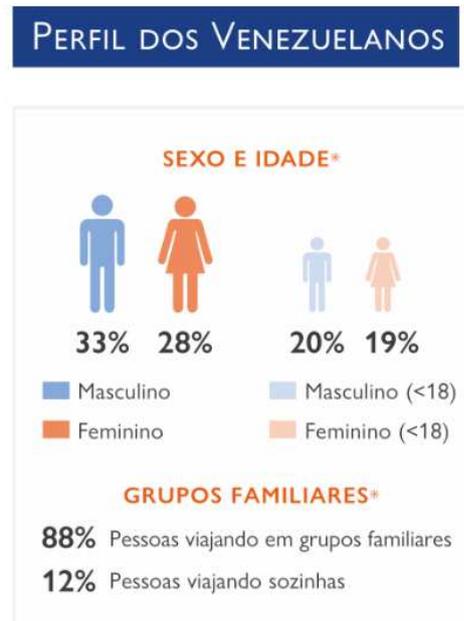
Fonte: OIM (2023).

Figura 2 - Quadro 2 de migração venezuelana no Brasil, entre Janeiro de 2017 e Outubro de 2023



Fonte: OIM (2023).

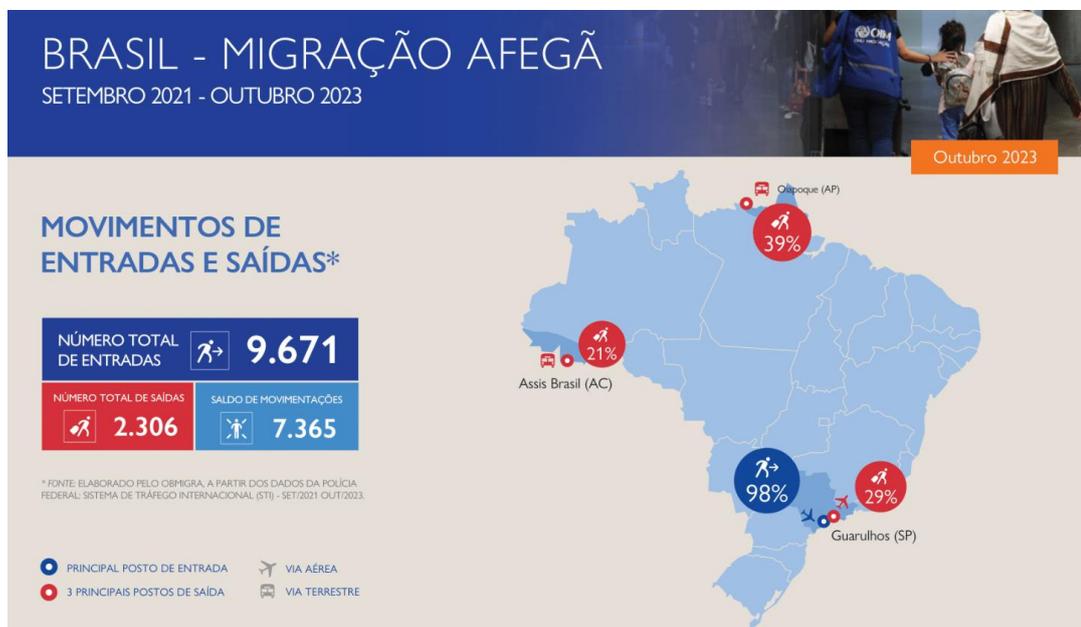
Figura 3 - Perfil dos venezuelanos, entre Abril de 2018 e Novembro de 2023



Fonte: OIM (2023).

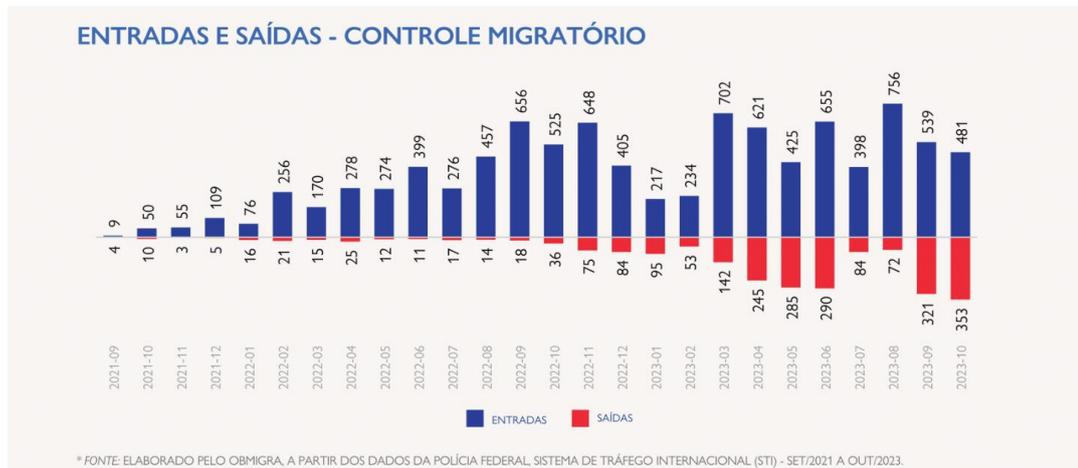
Quanto aos/as afegãos/ãs, 9.671 entraram no Brasil entre setembro de 2021 e outubro de 2023, permanecendo 7.365 no país. Entre os/as migrantes, 60% eram homens e 40% mulheres, a maioria entre 18 e 29 anos. A seguir, são apresentadas as informações disponibilizadas pela OIM:

Figura 4 - Quadro 1 de migração afegã no Brasil, entre Setembro de 2021 e Outubro de 2023



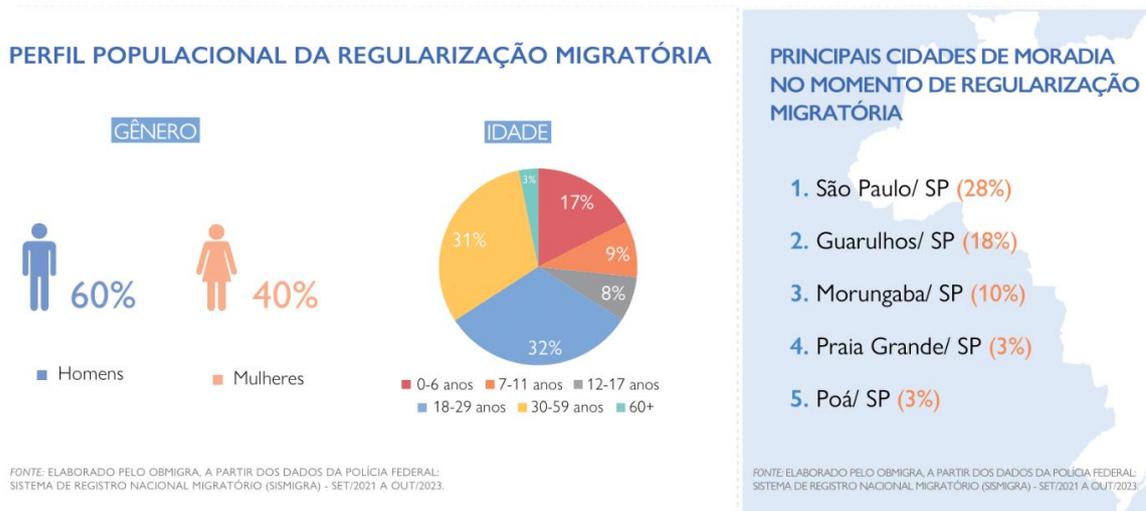
Fonte: OIM (2023).

Figura 5 - Quadro 2 de migração afegã no Brasil, entre Setembro de 2021 e Outubro de 2023



Fonte: OIM (2023).

Figura 6 - Perfil dos afegãos, entre Setembro de 2021 e Outubro de 2023



Fonte: OIM (2023).

Os números presentes nessas figuras desmontam que a entrada e posterior permanência de imigrantes venezuelanos e afegãos no Brasil sobrepõe o número de saídas. Inclusive, o saldo nas figuras 1 e 4, relativo às permanências, também sobrepõe o número de saídas. As figuras 3 e 6 também demonstram que o perfil desses imigrantes é em sua maioria adultos, que provavelmente necessitarão ingressar no mercado de trabalho para garantirem sua subsistência no Brasil. Ainda, pensando no estatuto sobre o qual essas pessoas viveram ou vivem no país, sua relação com as políticas públicas e com sociedade serão diferentes, já que o tratamento oferecido a imigrantes e a refugiados é distinto. Esses tratamentos impactam inclusive na sala de aula de PLE, já que os/as professores/as lidarão com alunos/as em situações diferentes no

Brasil, ainda que todos/as sejam estrangeiros/as. Os desdobramentos desses tratamentos pode inclusive afetar como o/a professor/a de PLE irá representar a língua portuguesa, conforme discutido à frente.

Por fim, os movimentos de internacionalização na universidade, os programas de mobilidade, os movimentos migratórios no Brasil e as intenções do curso de letras, de capacitar os estudantes para o mercado de ensino-aprendizagem de PLE, propiciaram um ambiente em que o Estágio Supervisionado de Português como Língua Estrangeira fosse possível de ser realizado. Além de serem alunos/as deste estágio, o contexto sócio-histórico de migração em que os/as participantes da pesquisa foram inseridos, o ambiente internacionalizado e a interação com venezuelanos/as e afegãos/ãs estão presentes nas respostas das entrevistas.

Com os movimentos de internacionalização na universidade em que a pesquisa foi desenvolvida, é possível que os/as alunos/as da universidade, no contato com alunos/as de outros países, (res)signifiquem algo de sua constituição identitária na língua-cultura brasileira. A possibilidade de explicar sobre o Brasil para um/a imigrante, bem como sobre nossa rotina, nossa comida, nossas gírias e nossas histórias, pode propiciar reflexões e questionamentos sobre a própria língua-cultura. Ou seja, o encontro-confronto (Bertoldo, 2003)¹⁰ com outras línguas-culturas pode fazer emergir o que há de estranho-familiar (Freud, 1919 [2010]; Coracini, 2007) na língua dita materna, o que pode impactar as representações de si e de língua que estes/as alunos/as brasileiros/as possuem. A partir desse contexto, como já citado, interessa a essa pesquisa o impacto que a internacionalização, mais especificamente o ensino-aprendizagem de PLE, tem sobre os/as alunos/as da universidade que são professores/as em formação. Para tal, faz-se necessário compreender o ser professor/a de língua estrangeira, como feito no capítulo a seguir.

¹⁰ Conceito explicitado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2 – O SER PROFESSOR/A DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

2.1 A constituição identitária de um/a professor/a de língua estrangeira

Conforme assinalado anteriormente, pretendo discutir as possíveis afetações que ocorrem no decorrer da formação inicial de professores de línguas, a partir dos conflitos entre materno e estrangeiro, que são constitutivos à relação sujeito-língua. Para tal, tomo a noção de sujeito a partir de uma visada discursivo-psicanalítica, que propõe que o sujeito seja atravessado pelo inconsciente, sendo, portanto, impossível defini-lo como uno e estável, bem como não é possível definir a linguagem como homogênea, conforme Coracini desenvolve:

[S]e postularmos o sujeito cindido, descentrado, inconsciente, habitado pelo outro, incapaz de se definir como uno, estável, igual a si mesmo (e, portanto, distinto dos demais), [...], e a linguagem, enquanto heterogênea, não podemos acreditar na possibilidade de uma identidade acabada, descritível; só podemos postular momentos de “identificação” em movimento constante e em constante modificação (Coracini, 2003, p. 150).

A formação de professores, inicial ou continuada, afeta, influencia ou tem efeitos na constituição identitária do sujeito-professor, pois é um momento em que o/a professor/a em formação inicial se vê em contato com as teorias e com os profissionais da área, bem como com as metodologias e abordagens de ensino de língua. Esse contato influencia as representações de professor do sujeito, tal qual suas representações de língua e de ensino-aprendizagem.

Nesta pesquisa, refiro-me à identidade como “constituição identitária”, do mesmo modo que Tavares:

[...] visto que a expressão [constituição identitária] congrega em si a ilusória homogeneidade conferida à identidade, os movimentos de reelaboração constantes por que passa a identidade, bem como a singularidade com que cada um se percebe como pertencente a uma identidade (Tavares, 2010, p. 24).

Coracini (2007) afirma que a constituição identitária se dá a partir do olhar do outro; o Outro que constitui o sujeito como sujeito de linguagem, momento em que este se vê como o “eu”. Para desenvolver, então, essa questão da constituição identitária, discuto também a formação do “eu”, a partir do estádio do espelho de Lacan (1966 [1998]), pois este é o momento em que o sujeito constrói a primeira imagem de si. O estádio do espelho se constitui como uma ação psíquica que faz com que o bebê, que inicialmente se encontrava em um tempo em que experimentava a percepção de um corpo fragmentado, cujas partes seriam indissociadas, enxergue nessa imagem do espelho, nesse outro refletido, seu corpo como *uno*, formando a

instância do “eu” (Lacan, 1966 [1998]), uma identificação com a imagem que permite a percepção de uma ilusória, mas constitutiva e necessária, unidade.

Assim, a função do estágio do espelho é consolidar uma relação entre o organismo e sua realidade, romper do *Innenwelt* [interior] para o *Umwelt* [exterior] (Lacan, 1966 [1998]). É um tempo da constituição subjetiva em que a função do eu é, inicialmente, formada. Quanto ao mesmo conceito, Coracini (2007) afirma que:

Lacan (1966 [1998]) tem alguma razão ao dizer que nos vemos inevitavelmente pelo olhar do outro, que a imagem que construímos de nós mesmos provém do(s) outro(s), cujo discurso nos perpassa e nos constitui em sujeitos, construindo no nosso imaginário, a verdade sobre nós mesmos, verdade com a qual nos identificamos e que assumimos como se não fosse transitória [...] (Coracini, 2007, p. 17).

O olhar de si e olhar do outro estão entrelaçados ao formar o “eu”, pois, na imagem especular, a forma total do corpo do sujeito “[...] é dada como *Gestalt*¹¹, isto é, numa exterioridade em que decerto essa forma é mais constituinte do que constituída [...]” (Lacan, 1966 [1998], p. 98). O sujeito instaura, assim, uma relação com a forma constituinte, e não com a forma constituída, de seu reflexo.

Essa instância imagética, conhecida como “eu”, ou seja, a ideia de si como um corpo, ou projeção mental de uma superfície (Freud, 1923 [2011]), constituída no estágio do espelho, é “[...] uma representação complexa ou mesmo de um complexo de representações cuja fonte última são as imagens provenientes das impressões externas”(Garcia-Roza, 1936 [2008], p. 52). Essa imagem também é delimitada na demanda de ter a ratificação de que aquela imagem no espelho é a sua imagem. A ratificação vem por meio da palavra, pela dimensão do simbólico, daquele que segura a criança nomeando as partes do corpo do bebê e nomeando o sujeito. Essa nomeação é feita pela língua, que tem para o sujeito o status de materna.

Roudinesco & Plon (1998, p. 371) definem, a partir de Lacan (1953), o imaginário como o “eu por excelência, com seus fenômenos de ilusão, captação e engodo”. Esse mesmo registro possibilita a construção de certa matriz de sentido sobre um objeto, propiciando a significação (Pêcheux, 1999). Por sua vez, o real corresponderia àquilo que não se pode simbolizar, mas que convoca ser representado. Roudinesco & Plon (1998) definem o simbólico como um sistema de representação baseado na linguagem, que permite o sujeito referir-se a si, ao mundo e à relação de si com o mundo. Sobre a ordem do simbólico ainda, Elia (2004 [2010], p. 21) afirma que “[t]oda produção do campo do sentido é da ordem simbólica, seja ela falada ou não. Um gesto, uma expressão do rosto, do corpo, uma dança, um desenho, tanto quanto uma narrativa

¹¹ Palavra em alemão que significa “forma total”.

oral, serão produções simbólicas”. A nomeação feita pela língua materna sobre quem é aquele bebê, bem como a delimitação de seu corpo feita pela linguagem, portanto, são registros da ordem do simbólico que constituem a imagem do “eu” do sujeito. Nesse processo do estádio do espelho, então, estão imbricados o simbólico, o imaginário e o real.

Outra questão importante para a constituição identitária do sujeito são as identificações que, durante a vida, o sujeito instaura. Nesse sentido, Serrani (1998, p. 252), a partir dos estudos freudianos, considera “a identificação como a condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito. Isso tanto no plano da relação imaginária [...] como no plano da relação simbólica [...]”. Decorrente de uma falta, a identificação se dá no elo do sujeito com esse objeto de desejo, para se fazer semelhante a esse objeto (Tavares, 2010). Roudinesco & Plon (1998, p. 363) postulam também que a identificação é um termo empregado na psicanálise “[...] para designar o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam”. É por meio da identificação que o sujeito deseja ser como alguém, como o objeto de desejo.

Sendo assim, de acordo com Tavares (2010), a formação de professores enseja que uma pessoa consiga assumir a posição de professor, devido, entre outros fatores, às identificações que o sujeito pode instaurar às teorias, metodologias, abordagens de ensino e de aprendizagem – para citar as que mais interessam a este trabalho. A partir de identificações que instaura durante sua formação, o sujeito pode (re)construir representações de si como professor, imagens de como se vê professor, e, portanto, sua constituição identitária como professor. Esse processo se dá apoiando-se no ideal do sujeito do que é o ser-professor, quando o sujeito-professor se apropria “[...] dos saberes articulados de um determinado campo e de uma discursividade que identifica um grupo, no caso, o grupo de professores de língua estrangeira” (Tavares, 2010, p. 61).

Porém, não é garantido que o sujeito assuma essa posição de professor, mesmo que haja a instauração dessas identificações. A formação de professores pode prover a possibilidade de o sujeito constituir-se como sujeito-professor, ou seja, de instaurar, construir e/ou consolidar para si uma constituição identitária de professor de determinada língua, ao possibilitar que o sujeito elabore, ressignifique ou consolide representações do que seja ser professor de certa língua, assim como representações da língua que ensina e do que é o ensino-aprendizagem da língua em questão. No entanto, o/a licenciando/a pode se apropriar desses saberes, pode se identificar com os saberes, mas pode nunca se apropriar da posição de professor, ou nunca se identificar identitariamente com a construção imaginária sobre o que é ser professor. Ainda, o

processo de construção da constituição identitária de professor se dará para este sujeito tanto no momento da formação inicial quanto ao longo da sua prática como professor/a em serviço.

Além disso, na ratificação que o bebê demanda no estágio do espelho sobre sua imagem, é possível dizer que o sujeito tem sua identidade constituída na-pela língua materna. No entanto, inscrever-se em uma língua é um processo conflituoso, e mesmo que haja recalque do conflito ocorrido, ele ocorre na língua materna. O recalque, segundo Roudinesco e Plon (1997), é a concepção de manter no inconsciente representações que, por estarem ligadas a pulsões, ao serem realizadas, poderiam causar desprazer ao sujeito. Ao se inscrever na língua materna, ainda que muito cedo, na infância, o sujeito vive encontros-confrontos com a língua (Bertoldo, 2003) que podem ser recalcados. Futuramente, o sujeito chega a pensar que tais conflitos nunca existiram, criando a ilusão de que o processo de inscrição na língua dita materna é natural. Ainda, é possível que a imagem que o sujeito fez de si na língua materna sofra alterações quando ele ocupa a posição de professor de PLE e ensina essa língua que, para ele, ocupa o lugar de língua materna, e então reviva os encontros-confrontos que recalcou.

Essa representação de naturalidade atribuída à inscrição do sujeito na língua dita materna influenciou grandemente elaborações teóricas que foram consideradas praticamente como paradigmas de aquisição de línguas na linguística aplicada como, por exemplo, a dicotomia aquisição-aprendizagem, o método dito “natural” de aprendizagem de uma segunda língua, proposto por Krashen e Terrell (1983). O método consiste em não apressar o uso da língua estrangeira entre os alunos, utilizar somente a língua-alvo em sala de aula, e o uso do corpo associado a comandos na língua-alvo, por meio do *Total Physical Response*¹² (TPR), para simular o aprendizado na língua materna.

Devido ao contexto em que se encontram os/as participantes da pesquisa, no próximo subitem exploro mais sobre as questões que envolvem a língua e seu processo de ensino-aprendizagem.

2.2 A língua e o processo de ensino-aprendizagem

A relação que o sujeito constitui com a língua materna e a cultura, na qual foi inserido desde o nascimento, constitui sua identidade à medida em que o sujeito passa a se dizer e a ser dito por essa língua. É nessa língua que, em sua musicalidade, o sujeito pode cometer lapsos

¹² Em português: Resposta Totalmente Física.

que apontam para formulações inconscientes que também dizem de si (Melman, 1992). Ainda, Coracini (2003, p. 150) explicita que, na busca de uma identidade de um grupo social, “[...] pretende-se encontrar características capazes de definir o indivíduo ou o grupo social por aquilo que ele tem de diferente em relação aos outros indivíduos [estrangeiros]; nesse sentido, guarda-se uma relação de homogeneidade”.

Porém, apesar dessa relação de homogeneidade, conforme dito anteriormente, no campo teórico ao qual me filio, o sujeito é tido como cindido, heterogêneo, atravessado pelo inconsciente, e isso proporciona postular que, a partir das novas identificações, não há possibilidade de aceitar a identidade do sujeito como acabada (Coracini, 2003). Assim, a autora compreende que se inscrever em uma língua nova é viver uma relação de conflito em que, regulado pelas formações discursivas na primeira língua, o sujeito pode passar a se dizer em uma outra língua, um processo que é sempre controverso. Portanto, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o encontro com o estranho de uma nova língua pode deslocar a constituição identitária do sujeito:

A questão não é considerar se, algum dia, alguém conseguirá “saber” a língua estrangeira do mesmo modo como “sabe” a língua materna. A questão é compreender que a inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui (Coracini, 2003, p. 153).

Serrani (1998, p. 248) chama o processo de inscrição em uma nova língua de “tomada da palavra”. Dito de outro modo, para tomar a palavra nessa nova língua e se inscrever nela, o sujeito-aluno precisa ter sido tomado por essa língua e ter se percebido inscrito nessa nova língua. Serrani (1998, p. 248) define a tomada da palavra como “a inscrição em traços significantes, interdiscursivos, inconscientes que se realizam fundamentalmente por metáfora e metonímia¹³ e que vão constituindo o sujeito do discurso [...]”. Ao comentar Serrani (1998), Menezes (2017) relaciona a tomada da palavra ao objetivo de uma aula de Língua Estrangeira:

[...] o objetivo primordial de uma aula de Língua Estrangeira, sobretudo das aulas voltadas para o desenvolvimento e a produção oral da língua, é fazer com que o aluno passe por um processo de identificação com o idioma ou até mesmo com o professor, para que possa ser tomado pela palavra, tomar a palavra na LE e, conseqüentemente, enunciar-se na língua do outro (Menezes, 2017, p. 67).

¹³ Benveniste (1966 [1995], p. 30) explicita os conceitos de metáfora e metonímia, ao argumentar que a linguagem é relacional, pois “[r]elaciona no discurso palavras e conceitos, e produz assim, como representação de objetos e de situações, signos que são distintos dos seus referentes materiais”. Sendo assim, metáfora e metonímia ocorrem quando um significante faz referência a um outro significante, já que “[...] é de uma conversão metafórica que os símbolos do inconsciente tiram o seu sentido e ao mesmo tempo a sua dificuldade. Empregam também aquilo a que a velha retórica chama metonímia (continente por conteúdo) [...]” (Benveniste, 1966 [1995], p. 94).

Portanto, ao tomar a palavra e ser tomado por ela, o sujeito pode sofrer afetações quanto às formações discursivas em que se inscreve e quanto às suas representações de língua. Sobre as formações discursivas, Serrani (1997, p. 69) as define como “[...] condensações de regularidades enunciativas no processo – constitutivamente heterogêneo e contraditório – da produção de sentidos no e pelo discurso, em diferentes domínios do saber”. Segundo a autora, são as formações discursivas que permitem explicar os modos de dizer em uma determinada língua, que são atravessados pela história, pela ideologia e pelos sistemas de valores que são determinados pelo ambiente. Ainda, ao enunciar na língua do outro, e nos novos modos de dizer dessa outra língua, o sujeito mantém uma relação inconsciente com a língua que lhe é materna, pois está “[...] em confronto com sua própria discursividade [formada na língua materna]” (Bertoldo, 2013, p. 114).

Sendo assim, tomar a palavra numa língua não é uma situação livre de conflitos. Sobre o encontro-confronto com a língua estrangeira, Bertoldo (2003) diz que o confronto que o sujeito sofre com a discursividade tecida na-pela língua considerada materna se dá no momento em que ele se insere na discursividade de uma língua estrangeira. Esse confronto com outras formações discursivas em outras línguas faz marca na constituição identitária do sujeito, à medida que produz “[...] deslocamentos consideráveis em suas filiações sócio-históricas de identificação, o que caracteriza a complexidade da subjetividade do bilíngue¹⁴ que vive contradições [...] no confronto com as outras formações discursivas” (Bertoldo, 2003, p. 114).

Os/as professores/as em formação inicial entrevistados/as ensinam PLE para alunos internacionais e/ou para alunos que migraram para o Brasil. Acerca do migrante, durante a apresentação do livro “Imigrantes”, de Melman (1992), Calligaris comenta os primeiros parágrafos de “Novos estudos sobre histeria” (1985), também de Melman. Calligaris cita Melman (1992, p. 10) e diz que “[s]e concordarmos em definir a estrutura histórica como uma certa paixão de ser outro, diferente e uma paixão que leva o sujeito a se afastar da sua própria filiação, eis que o migrante se torna histérico por razões históricas ou sociais”, já que o migrante estrangeiro pode, impelido por esse desejo, se inserir e ser inserido nessa outra língua-cultura.

Melman (1992) também fala do fundador da comunidade, o Pai, a quem o migrante irá pedir filiação no país de destino, se opondo ao Pai de sua própria filiação de origem. Assim, a histeria *freudiana*, neste caso, se caracterizaria pela frustração e cobrança do desejo que

¹⁴ Apesar de o sujeito bilíngue não ser o foco desta pesquisa, Bertoldo (2003) trabalha com o conceito de encontro-confronto com a língua estrangeira no contexto de bilinguismo, que possibilita mudanças na constituição identitária do sujeito. Como este trabalho também lida com esse mesmo conceito, fez sentido trazer essas noções para constituir o capítulo teórico desta pesquisa.

recalçou para agradar a esse novo Pai (Melman, 1992). O desejo de filiação é fundamental para entender os conflitos que o sujeito-migrante pode viver tanto nas línguas quanto em sua inserção na nova cultura.

Algumas discussões acadêmicas propõem que esses conflitos podem ser acentuados ao denominar uma língua como “língua estrangeira”. O emprego do termo “língua de acolhimento” para fazer referência a línguas que não são maternas é recorrente no *corpus* desta pesquisa quando os/as entrevistados/as fazem referência ao ambiente de ensino de PLE. O português como língua de acolhimento, segundo Grosso (2010), teve origem em Portugal, pois, na década de 1970, muitas são as migrações para o país, que passa a se configurar como país de acolhimento. Percebe-se, no *corpus* da pesquisa, que essa designação¹⁵ ocorre para atribuir caráter social à língua, principalmente quando os/as professores/as falam de alunos/as que enfrentam dificuldades vivendo no Brasil. Essa atribuição faz consonância ao que afirma Grosso (2010):

[...] o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (Grosso, 2010, p. 74).

Há também estudos sobre o uso da terminologia “língua adicional”, que, segundo Friedrich & Matsuda (2010), se diferencia da “língua estrangeira” a partir dos locais onde o aprendiz da língua circula. Se o aprendiz está inserido em uma comunidade que fala a língua-alvo, ela seria dada como língua adicional. Porém, se a língua em questão é falada fora da localidade onde está inserido/a o/a aluno/a, a língua se configura como estrangeira. Ainda, se a língua é usada em contexto nacional, a língua pode ser chamada de segunda língua. Apesar, no entanto, da existência do termo “segunda língua”, este não é muito utilizado no contexto de ensino-aprendizagem de PLE.

Em um estudo sobre como artigos fazem referência à língua inglesa quando a língua não é materna, Jordão (2014) analisou artigos acadêmicos publicados cinco anos antes, nas áreas de linguística, linguística aplicada e educação, que utilizassem os termos “*foreign language*” e/ou “*additional language*”, com o objetivo de discutir os pressupostos e as

¹⁵ Conceito de Guimarães (2003), explicitado em 4.4.

implicações do uso desses termos. A pesquisadora concluiu que a maioria dos artigos utilizou a designação “adicional” para se referir a contextos em que imigrantes aprendem a língua-alvo em contextos de imersão, “talvez menos por convicção do que pela sensação de *atualização* que o *novo* termo traz consigo” (Jordão, 2014, p. 29). Segundo Chagas (2019), o português pode receber diversas terminologias para ser referido no contexto de estrangeiridade, como pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 1 - Terminologias empregadas para designar contextos de aprendizagem de Português para Estrangeiros

TERMO	ACRÔNIMO
Português Língua de Herança	PLH
Português Como Segunda Língua	PSL/P2L
Português Língua Segunda	PL2
Português Como Segunda Língua Para Estrangeiros	PSLS
Português Brasileiro como Segunda Língua	PBSL
Português Como Terceira Língua	PTL
Português Língua Não Materna	PLNM
Português Para Falantes de Outras Línguas	PFOL
Português Língua Adicional	PLA
Português para Imigrantes	PI
Português Brasileiro como Língua Adicional	PBLA
Português para as Profissões	PPP
Português como Língua de Acolhimento	PLAc
Português Língua Viva	PLV
Português para Fins Específicos	PFE
Português Instrumental	PI
Português Brasileiro para Estrangeiros	PBE
Português Língua Estrangeira	PLE
Português para Estrangeiros	PE

Português para Refugiados	PR
Português para Refugiados no Brasil	PRB

Fonte: Chagas (2019), elaborado a partir de Chagas (2016) e Vasconcelos (2017).

Jordão (2014), todavia, pontua que, apesar de remeter a relações de subalternidade (nativo x estrangeiro), ao discorrer sobre a língua inglesa como língua estrangeira, é possível marcar politicamente as implicações que o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira traz consigo, posicionando-a como a língua “do outro”. Marcar uma língua como estrangeira também possibilita o debate que a autora levanta sobre questões (neo)liberais e de poder, como no exemplo em que ela cita sobre a intencionalidade de usar a língua inglesa para a dominação. Para mais, dizer da estrangeiridade da língua, segundo Jordão (2014), também faz remissão à língua materna:

O uso do termo “estrangeira” remete à posição do inglês como língua ensinada e aprendida por falantes não-nativos e necessariamente implica no envolvimento de mais de uma língua (se é *estrangeira*, só pode sê-lo com relação a algo que é *familiar*: a língua materna e/ou outras línguas) (Jordão, 2014, p. 30).

Assim, falar de língua estrangeira é falar do não-familiar, e, portanto, do familiar. Freud (1919 [2010]) afirma que o inquietante, ou não familiar, é o desconhecido que remonta ao que é bastante familiar. De acordo com Kristeva (1994), em diversos momentos, o sujeito é atravessado pelo olhar do outro, ao passo que o estrangeiro, enquanto um outro, o habita, além de ditar quem ele é. Kristeva (1994, p. 201) analisa os escritos de Freud, quanto ao estranhamente familiar ou familiarmente estranho, e afirma que se “[o] estranho está em mim, [...] somos todos estrangeiros”. De acordo com a autora, Freud postula que o estrangeiro está em nós, e nos ensina a detectar a estranheza em nós dada pelo “‘impróprio’ do nosso ‘próprio’ impossível” (Kristeva, 1994, p. 201) em nosso inconsciente.

Para lidar com a estrangeiridade de uma língua e com os confrontos que a língua estrangeira incita às discursividades do sujeito, o “estrangeiro” precisa ser marcado. Além disso, a língua materna convoca a existência de uma língua estrangeira, já que, conforme Coracini (2007, p. 137), “se há uma língua materna deve haver uma língua estranha, estrangeira ao sujeito”.

A língua estrangeira também é aquela que faz cicatrizes na constituição identitária do sujeito, devido a outras vozes que traz consigo, juntamente à sua nova forma de ver o mundo, conforme diz Coracini (2007):

Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo consequências profundas e indeléveis para a constituição do sujeito: sempre serão outras vozes, outras culturas, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes - não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos (Coracini, 2007, p. 153).

Ainda, partindo-se do pressuposto de que o encontro com a língua incita rearranjos subjetivos no sujeito, denominar a língua como estrangeira é retomar o fato de que o encontro com uma língua é sempre conflituoso; ou seja, uma língua nunca é meramente adicionada inconsequentemente ao conjunto de saberes do sujeito, e uma língua jamais “acolhe” inocente ou incondicionalmente o sujeito.

Os conflitos sobre o que é ser estrangeiro em uma nova língua-cultura estão presentes na sala de aula de PLE onde se encontram os/as participantes desta pesquisa, e também são questões que aparecem no *corpus*. Acerca da constituição e análise das entrevistas, descrevo, no próximo capítulo, a metodologia e a teoria que guiam esta pesquisa.

CAPÍTULO 3 – CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

3.1 Trajetória metodológica: participantes de pesquisa e suas narrativas

Como esta é uma pesquisa que envolve seres humanos, o projeto foi submetido e aprovado¹⁶ pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) antes de começar a etapa de entrevistas.

A coleta de material de análise para a constituição do *corpus* foi oportunizada pelo uso de dois instrumentos de pesquisa: um questionário informativo (Apêndice A) e o roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice B). O objetivo do questionário foi estabelecer o perfil acadêmico dos/as participantes, quanto ao critério de escolha do curso em que estavam matriculados/as, período em que estavam no curso e como aprenderam a(s) língua(s) estrangeira(s) que falam. Já o objetivo do roteiro, foi estabelecer as perguntas que seriam feitas durante a entrevista, mas de forma flexível, para que eu, como entrevistadora, tivesse espaço para fazer perguntas fora do que foi planejado, se fosse interessante para a pesquisa. O *corpus* foi constituído, portanto, a partir da transcrição das entrevistas. As informações que os/as participantes ofereceram por meio do questionário informativo foram usadas para estabelecer as condições de produção dos dizeres das entrevistas.

Sendo assim, esta pesquisa de campo possui um caráter qualitativo-discursivo-interpretativista, no qual, conforme Flick (2007),

[o] objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método e não o contrário [e] [...] são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário [...], os campos de estudo não são situações artificiais em laboratório, mas as práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana (Flick, 2007, p. 21).

Os gestos de interpretação foram construídos a partir de entrevistas realizadas com alunos que cursavam a disciplina de Estágio de PLE, dos cursos de Letras Francês e Literaturas de Língua Francesa, Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, e Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, em uma dada universidade. Esses cursos de Letras formam professores/as de línguas estrangeiras. Nesses cursos, os/as alunos/as aprendem sobre o contexto de ensino línguas estrangeiras; aprimoram seus conhecimentos da língua, em si; aprendem e discutem acerca da prática em sala de aula; e têm disciplinas de estágio. Nesses

¹⁶ CAAE: 59978022.8.0000.5152. N.º do Parecer: 5.569.482.

estágios, os/as alunos/as têm a oportunidade de ensinar à comunidade local a língua estrangeira em que estão se especializando.

Os/as alunos/as do currículo antigo de Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola e de Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, bem como todos os alunos de Letras Francês e Literaturas de Língua Francesa, também tiveram a oportunidade de ensinar o PLE em uma disciplina de estágio. Esses/as mesmos/as alunos/as passam, inicialmente, por uma disciplina de Metodologia de Ensino do PLE, com carga horária teórica de 60 horas e prática de 30 horas, e (normalmente), no período seguinte do curso, têm a disciplina de Estágio Supervisionado de PLE, com carga horária teórica de 30 horas, e prática de 75 horas.

A proposta inicial desta pesquisa era entrevistar de professores em formação inicial que estivessem cursando ou que já tivessem cursado o Estágio Supervisionado de PLE e que ainda se encontravam matriculados nos cursos. Portanto, foram analisadas, nesta pesquisa, seis transcrições de entrevistas de professores em formação inicial que estavam cursando ou que já tinham cursado o Estágio Supervisionado de PLE, e que ainda se encontravam matriculados/as nos cursos na época das entrevistas, mas que já tivessem participado das aulas de ensino de PLE como professores/as.

Os pré-requisitos, ou seja, os critérios de inclusão para a seleção dos participantes, foram: estar cursando a disciplina Estágio Supervisionado de PLE como professor/a estagiário/a na época da coleta de dados; ter cursado a disciplina Estágio Supervisionado de PLE como professor/a estagiário/a há, no máximo, seis meses; estar matriculado/a nos cursos de Letras informados anteriormente; ser brasileiro/a e maior de idade; possuir como primeira língua o português; e aceitar participar da pesquisa, o que foi sinalizado por meio da assinatura do TCLE (Apêndice C). Vale ressaltar que todos os nomes utilizados na pesquisa são fictícios, a fim de assegurar que os participantes não fossem identificados.

Lucas é um aluno de 23 anos, do curso de Letras Francês e Literaturas de Língua Francesa, do 7º período. A língua portuguesa é a língua materna do aluno, e ele também fala inglês e francês. O entrevistado relatou que começou o curso de francês buscando algo diferente do português, porque não gostava muito da gramática. Ele também não optou pelo inglês porque já sabia um pouco, e essa busca por algo novo foi importante para escolher o curso. Acrescentou que o fator determinante para sua escolha foi o fato de a língua francesa reunir um arcabouço cultural muito grande: a cultura francesa, a francofonia e os países que falam francês ao redor do mundo o cativam. A literatura francesa, para Lucas, é apaixonante, e é o que o motiva a continuar no curso. No momento em que a entrevista foi realizada, ele estava estudando francês, e se disse muito focado nessa língua, e que com isso acabou *“perdendo um pouco do inglês que*

tinha”. Lucas disse que aprendeu o idioma na própria faculdade e que antes não teve contato com a língua, pois conhecia poucas palavras, como *garçon, abajour e déjà-vu*.

O aluno também aprendeu inglês durante o Ensino Médio na escola, além de ter feito alguns meses de curso de inglês. Ele relatou que também aprendeu vocabulário e algumas estruturas frasais assistindo a filmes, escutando músicas e por meio de jogos. Afirmou que o Duolingo é uma ótima ferramenta de aprendizado, além dos vídeos no YouTube e *podcasts*. Trabalhando como professor de PLE/PLAc (principalmente PLAc), quis aprender espanhol para ajudar os refugiados e imigrantes venezuelanos, e estava usando essas ferramentas para aprender. Outra estratégia de aprendizado que Lucas disse que adota é a leitura em outro idioma, principalmente de textos sobre temas de interesse pessoal. Ele acredita ser interessante colocar as ferramentas digitais que usamos em outro idioma, como por exemplo, o computador e o celular em francês, para sempre ter contato com a língua.

João Pedro é um aluno de 36 anos, do 9º período do curso de Letras Francês e Literaturas de Língua Francesa. A língua portuguesa é a língua materna do aluno, e ele também fala francês. Disse que ainda está aprendendo o francês no curso de graduação, e que o determinante para escolher a língua do curso que está cursando foi um “*motivo subjetivo*”: tinha curiosidade pela língua.

Bruna é uma aluna de 27 anos, do 6º período do curso de Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola. A língua portuguesa é a língua materna da aluna, e ela também fala espanhol, idioma que aprendeu na escola. O motivo determinante para escolher a língua do curso que está cursando foi o fato de sempre ter se identificado com o espanhol. Acrescenta que, como já havia tido aulas na escola, resolveu optar pelo idioma que “*já estava mais próximo*” a ela. Além disso, durante a adolescência, ela relata que era muito fã de um grupo musical mexicano chamado RBD (Rebelde), o que a motivava a aprender mais e a buscar mais sobre o idioma.

Alice é uma aluna de 42 anos, do 7º período do curso de Letras Francês e Literaturas de Língua Francesa. A língua portuguesa é a língua materna da aluna, e ela também fala inglês e francês. Ela aprendeu tais línguas estrangeiras em cursos de línguas. Os fatores determinantes para escolher a língua do curso que está cursando foram a identificação com a cultura, e as vivências culturais e linguísticas que teve ao longo da vida.

Eduarda é uma aluna de 25 anos, do 8º período do curso de Letras Francês e Literaturas de Língua Francesa. A língua portuguesa é a língua materna da aluna, e ela também fala inglês e francês. Ela aprendeu inglês em um curso de idiomas e aprendeu francês na faculdade. O

motivo determinante para escolher a língua francesa como habilitação do curso de letras foi a oferta das disciplinas de literatura durante o curso.

Vanessa é uma aluna de 42 anos, do 8º período do curso de Graduação em Letras: Licenciatura – Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. A língua portuguesa é a língua materna da aluna, e ela também fala inglês e espanhol. Ela aprendeu inglês durante os três anos em que morou na Nova Zelândia, e aprendeu espanhol com séries de televisão. Ao responder sobre o fator determinante que a fez escolher a língua do curso que está cursando, respondeu que “tinha o intuito de aprender a língua inglesa por inteiro”. Em suma, essas são as informações que os/as participantes me deram ao responderem ao questionário:

Quadro 2 - Resumo do perfil dos/as participantes

ALUNO(A)	CURSO	LÍNGUA(S) ESTRANGEIRA(S) QUE SABE	COMO APRENDEU
Lucas, 23 anos	Letras Francês e Literaturas de Língua Francesa (7º período)	Inglês e francês	Graduação, Ensino Médio, curso de inglês, filmes, músicas, jogos, <i>Duolingo</i> , <i>YouTube</i> , <i>podcasts</i>
João Pedro, 36 anos	Letras Francês e Literaturas de Língua Francesa (9º período)	Francês	Graduação
Bruna, 27 anos	Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola (6º período)	Espanhol	Escola regular, músicas da banda Rebelde
Alice, 42 anos	Letras Francês e Literaturas de Língua Francesa (7º período)	Inglês e Francês	Cursos de idiomas
Eduarda, 25 anos	Letras Francês e Literaturas de Língua Francesa (8º período)	Inglês e francês	Curso de idiomas e graduação
Vanessa, 42 anos	Graduação em Letras: Licenciatura – Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (período indeterminado)	Inglês	Morando na Nova Zelândia e assistindo a séries de televisão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023) a partir das entrevistas.

Durante a análise do *corpus*, os gestos de interpretação se voltaram para discutir os efeitos de sentido e o funcionamento discursivo que dá suporte às representações. A base teórico-metodológica e meus gestos de interpretação se derão pela perspectiva discursiva, delimitada à Análise de Discurso franco-brasileira. Assim, a base teórico-metodológica de análise investe na relação entre a linearidade do dizer (intradiscurso) e o pré-construído, o

discurso transversal que o constitui (interdiscurso), a fim de levantar e analisar as representações que interessam a esta pesquisa. Discutirei mais sobre os gestos de interpretação mais adiante.

Para a transcrição das entrevistas, baseando-me em Tavares (2010), com algumas adaptações a partir do que a autora propõe, utilizei as convenções listadas nos quadros a seguir.

Quadro 3 - Abreviações dos instrumentos criados

INSTRUMENTOS PROPOSTOS POR MIM, NA POSIÇÃO DE PESQUISADORA	
SD	Recorte de uma entrevista coletada a partir do roteiro de entrevista semiestruturada
QU	Respostas coletadas por meio dos questionários informativos enviados aos/às participantes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023) a partir de Tavares (2010).

Quadro 4 - Convenções de transcrição

CONVENÇÕES USADAS NA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	
/	Pausa curta
//	Pausa longa
///	Pausa muito longa
[...]	Recorte de um trecho maior
[<i>incomp</i>]	Algo incompreensível na gravação
(descrição de gesto)	Descrição de algum gesto feito pelo/a participante
Caixa alta	Algum fonema ou palavra pronunciada com forte ênfase
P	Pesquisadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023) a partir de Tavares (2010).

As transcrições das entrevistas foram recortadas e organizadas em eixos temáticos, a partir das ressonâncias discursivas que os dizeres dos/as participantes produziram, conforme discutido adiante. A esses recortes chamei de sequência discursiva (SD), conforme feito por Serrani (1997), porque essas sequências discursivas me possibilitam fazer referência ao que ressoa na transcrição das entrevistas, em torno de um determinado eixo temático, e que, conseqüentemente, aponta para as representações que interessam à pesquisa. Para fazer referência aos questionários, usei a abreviação QU.

Foram recortadas das entrevistas as SD que flagravam as representações de língua e de ensino-aprendizagem que atravessam o dizer dos/as participantes de pesquisa, bem como o modo como os/as participantes representam a si mesmos como professores/as e o outro (aluno/a), e as SD que viabilizam analisar como o que os/as professores/as vivenciaram na sala

de aula reflete algo da relação que eles/as firmam com a língua que eles/as ensinam (materna e/ou estrangeira).

Assim, a partir dos dizeres de professores/as de PLE como objeto de estudo, esta pesquisa procura contribuir cientificamente para os estudos do processo de formação inicial de professores/as de língua estrangeira dos cursos de Letras Francês e Literaturas de Língua Francesa, Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, e Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa.

As narrativas analisadas se desenrolaram e foram percebidas no falar de si (Coracini, 2007), oportunizado durante as entrevistas, com a fala dos/as participantes.

Sabemos que os limites que separam a história (a considerada verdadeira narrativa) da ficção (narrativa inventada) são porosos, opacos, esgarçados. Sendo assim, tudo o que se crê pertencer à verdade de um passado que emerge na memória discursiva, a partir dos fantasmas que habitam o inconsciente do sujeito e que suscitam momentos de identificações, é uma mistura do mesmo (do idêntico) e do outro (do diferente) (Coracini, 2007, p. 125).

Além disso, ao escutar narrativas, a presente pesquisa buscou contribuir com a formação dos/as participantes de pesquisa, ao refletirem sobre o processo de sua própria formação. O processo de escuta e reflexão contribui socialmente para a reflexão desses professores em formação inicial, que podem (res)significar o que é ser professor de língua estrangeira. Ademais, espero que esta pesquisa contribua para o campo aplicado, sobre a importância do contato com o PLE para a formação docente de professores/as brasileiros/as de línguas estrangeiras.

3.2 A Análise de Discurso

A Análise de Discurso (AD) é um campo que considera o sujeito como efeito de linguagem. Decorrente de sua relação com a psicanálise, ela discute os aspectos que envolvem o sujeito, considerando a incidência no mesmo pelo materialismo histórico e pela interpelação ideológica. A AD, base teórico-metodológica que guia esta pesquisa, concebe a ideologia a partir da relação entre mundo e linguagem, e objetiva compreender a produção de sentidos do dizer, ao considerar o interdiscurso, a relação com outros dizeres e as condições de produção do dizer. Sendo assim, discuto a seguir a teoria de autores e autoras que embasam os gestos de interpretação apresentados no próximo capítulo.

3.2.1 Sujeito e Discurso

Conforme já abordado por meio dos trabalhos de Coracini (2003), compreendo o sujeito, neste trabalho, como heterogêneo, cindido e inconsciente. Esse conceito, que vem dos trabalhos lacanianos, pressupõe o sujeito como um efeito de linguagem. O autor considera que “o inconsciente é, em seu fundo, estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem” (Lacan, 1955-1956 [1981], p. 139). Assim, quando o sujeito enuncia, os dizeres também dizem desse sujeito: ao significar, ele se significa (Orlandi, 2020). Serrani (1998, p. 245) também postula sobre o sujeito, como aquele “afetado pelo pré-construído e pelo discurso transversal, sujeito do inconsciente, efeito de linguagem, *falante [parlêtre]*¹⁷, ser em línguas, pego na ordem simbólica que o produz enquanto sujeito”.

Pêcheux & Fuchs (1975, p. 175) falam sobre o sujeito como um sujeito que tem a ilusão de ser “um sujeito enunciador portador de escolha, de intenções, decisões etc.”, que tem a ilusão de ser homogêneo. Sobre isso, Authier-Revuz (1982, p. 138) afirma que “o sujeito se enuncia sem saber o que diz em uma fala que diz muito sobre este saber”. O sujeito, para a Análise de Discurso, segundo Orlandi (2020, p. 26), em seu livro “Interpretação”, não é um sujeito falante/ouvinte “ideal sem história”. O sujeito não é um sujeito somente individual, ou universal, ou biológico. Para a AD, o sujeito é descentrado, pois não é a origem do seu dizer, ou seja, ele é atravessado pelo social, pelo histórico e pelo ideológico, que são dele constitutivos.

Para além disso, segundo Pêcheux & Fuchs (1975), a teoria do discurso é a que, por determinação histórica, explícita como se dão os sentidos. O discurso é, portanto, um agrupamento de enunciados determinados pela história, que possibilita que o sujeito desempenhe uma posição discursiva. Ainda, os autores afirmam que as formações discursivas, a partir de “[...] uma certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita[s] numa relação de classes” (Pêcheux; Fuchs, 1975, p. 164) e de suas condições de produção, são o que regula o que pode e não pode ser dito. Assim, toda sequência precisa pertencer a uma formação discursiva para ser dotada de sentidos (Pêcheux; Fuchs, 1975).

Orlandi (2020) afirma que a linguagem serve para comunicar e para não comunicar, e na relação entre sujeitos e sentidos há muitos efeitos de sentido. Esse efeito de sentido entre locutores é o discurso. De acordo com a autora, não há uma relação direta entre homem e mundo, homem e linguagem, e homem e pensamento; essas relações são mediadas pelo

¹⁷ Junção das palavras “*parler*” e “*être*”, do francês, que significam, respectivamente, “falar” e “ser”.

discurso. Segundo a autora, o discurso é “um objeto social cuja especificidade está em que sua materialidade é linguística”, porque “há uma construção conjunta do social e do linguístico” (p. 27). Os conceitos de sujeito e discurso são importantes nesta pesquisa, portanto, para compreender como os gestos de interpretação são construídos, já que interpretar é filiar-se a um discurso.

3.2.2 Memória Discursiva, Interdiscurso e Intradiscurso

Segundo Pêcheux (1975), existem dois tipos de esquecimentos: o segundo é da ordem da enunciação, pois, ao se dizer de uma dada maneira e não de outra, o sujeito tem a impressão de realidade do pensamento, uma ilusão referencial. O primeiro esquecimento, por sua vez, é sobre como o sujeito é afetado pela ideologia e, conforme dito anteriormente, sobre ter a ilusão de ser a origem do que diz. Porém, os sentidos se dão pela maneira como o sujeito se inscreve na língua e na história, ou seja, o já-dito constitui o dizer, existe um pré-construído anterior ao que é dito chamado memória discursiva. Pêcheux (1999) afirma que

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (Pêcheux, 1999, p. 46).

Serrani (1998, p. 235) postula que “[o] pré-construído é o ‘sempre já aí’ histórico-social que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’, é o que fornece a matéria-prima na qual o sujeito se constitui em relação a suas formações discursivas predominantes”. O pré-construído possibilita a enunciação, à medida que remete ao que já fora dito e possibilita produções de sentido. Assim sendo, tal conceito é importante para esta pesquisa, pois os gestos de interpretação realizados na análise discutem a produção dos efeitos de sentido nas representações em foco.

Para mais, Orlandi (2020) mobiliza o conceito de interdiscurso para discutir as condições de produção do discurso. De acordo com a autora, o interdiscurso é a memória que é acionada e que torna possível o dizer, o já-dito que sustenta a palavra mobilizada: “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (p. 29). A autora também afirma que fazem parte da produção discursiva as

condições de produção, que se dão como contexto imediato, ou seja, o contexto da enunciação, e o contexto sócio-histórico, que se dá de forma mais ampla.

3.3 A construção dos gestos de interpretação: a constituição do *corpus*

Para selecionar as sequências discursivas e analisá-las após as transcrições das entrevistas, me baseio na noção de Orlandi (2020) sobre o que é o gesto de interpretação e como esse gesto é feito. Para justificar sua escolha pela palavra “gesto”, em “gestos de interpretação”, a linguista recorre a Pêcheux (1969), que diz que os gestos são atos no nível do simbólico. Assim, a autora afirma que “[...] a interpretação é um gesto, ou seja, ela intervém no real do sentido” (p. 86), já que a interpretação é um ato simbólico de intervenção no mundo, que produz consequências.

Inicialmente, é importante dizer que a interpretação é possível pois há incompletude no dizer, posto que o dizer é aberto e que não é possível dizer tudo. O sentido também é contínuo, ou seja, não há um começo do dizer. Sobre a incompletude da linguagem, a autora diz que

[...] no momento em que se assume a incompletude da linguagem, sua materialidade (discursiva), o gesto de interpretação passa a ser visto como uma relação necessária (embora na maior parte das vezes negada pelo sujeito) e que intervém decisivamente na relação do sujeito com o mundo (natural e social), mesmo que ele não saiba (Orlandi, 2020, p. 20).

Assim, a interpretação, o vestígio do possível, se dá pois há incompletude no espaço simbólico. Ainda, a interpretação sempre tem uma direção, que Orlandi (2020) chama de política, e parte de algum lugar histórico-social. A concepção de linguagem da Análise de Discurso (AD) também influencia a interpretação, já que “[...] o dizer é o próprio fato” (p. 19), pois, “[n]ão há sentido sem interpretação”, e “[e]ssa afirmação é a negação do princípio da literalidade” (p. 20).

Segundo Pêcheux (1975), uma palavra não tem um sentido próprio e preso à sua literalidade, e os elementos significantes se revestem de sentido por meio da metáfora. Ao comentar essa concepção de Pêcheux (1975), Orlandi (2020) afirma que metáfora é o confronto entre elementos significantes, uma proposição por outra, como uma significação que recebem a partir das formações discursivas em que se inscrevem, e que se constitui a partir da memória ou interdiscurso. O gesto de interpretação, então, é o que decide a direção dos sentidos. Assim, a noção de interpretação é importante para este trabalho, já que, a partir das formações discursivas em que me inscrevo, do momento sócio-histórico em que estou inserida, empreendi

gestos de interpretação daquilo que o dizer dos/as entrevistados/as deixou flagrar, sobre o que ressoou no dizer dos/as participantes entrevistadas.

Para a AD, a linguagem é uma prática, uma ação que constitui identidades: ao significar, o sujeito se significa. Apesar de a autora não citar Freud, sua fala pode ser remetida às técnicas artísticas *per via di porre* e *per via di levare*. Freud (1905) diz que Leonardo da Vinci explicitou tais técnicas artísticas para diferenciar artes que acrescentam materiais em sua composição, como na pintura, em que se acrescenta tinta à tela, e de artes que retiram partes do material com que se trabalha para torná-lo a obra em questão; como nas esculturas, em que se retiram da pedra o necessário para transformá-la em estátua, por exemplo. Freud utiliza essa diferenciação para explicar que é importante, para a teoria analítica da psicoterapia, se importar com a origem, força e sentido dos sintomas: em vez de depositar algo, trazer para fora o que já está lá, ou seja, *per via di levare*. Da mesma forma, Orlandi (2020, p. 28) afirma que os sujeitos e sentidos não são tomados como existentes em si mesmos “[...] pois é pelo efeito ideológico elementar que funciona, como se eles já estivessem sempre lá”; ou seja, são capturados também *per via di levare*.

A autora expõe que é o discurso que possibilita, por meio dos estudos da AD, refletir e interpretar o processo de significação e a relação sujeito-língua-mundo. Vale ressaltar que a AD está interessada no modo de produzir sentidos do texto ou do *corpus*, e não em uma análise termo-a-termo, em busca de conteúdos da história no texto¹⁸. Para a AD, interessa a materialidade do texto, o que ele organiza em sua discursividade. Para observar esse funcionamento do texto, portanto, é necessário olhar para ele como um fato, e não como um dado, e é assim que eu olho para o *corpus* desta pesquisa, pois os dados não possuem memória, mas os fatos, sim, visto que neles há historicidade. Por meio da interpretação, portanto, é possível apontar a relação do sujeito com a língua, a partir da subjetivação, da relação entre língua e exterioridade, que faz marca no dizer.

Para que a língua faça sentido, também é necessária a intervenção da história, o equívoco e a opacidade da língua, o que faz a interpretação ser mais do que um gesto de decodificação. Nesta pesquisa, durante a análise, busco indícios da afetação histórica sobre o dizer dos/as participantes, a partir dos discursos que atravessam os dizeres. Sobre isso, a pesquisadora afirma:

A interpretação se faz, assim, entre a memória institucional (arquivo) [discursos disponíveis para dizer] e os efeitos da memória (interdiscurso). Se no âmbito da primeira a repetição congela, no da segunda a repetição é a possibilidade mesma do

¹⁸ No dizer, no contexto deste trabalho.

sentido vir a ser outro, em que sua presença e ausência se trabalham, paráfrase e polissemia se delimitam no movimento da contradição entre o mesmo e o diferente. O dizer só faz sentido se a formulação se inscrever na ordem do repetível, no domínio do interdiscurso (Orlandi, 2020, p. 70).

A AD lida com a memória, que possibilita um dizer. Assim, a interpretação, para a AD, transpõe o interesse por conteúdos ideológicos e a busca por “o que o texto quer dizer”, pelos sentidos escondidos que o discurso produz, já que o gesto de interpretação é sobre o processo de produção de sentidos.

Quanto aos conceitos de inconsciente e ideologia, Orlandi afirma que eles estão ligados materialmente, e é na língua o lugar em que isso se dá. Interpretar, para o analista do discurso, é entender da produção de sentidos de um objeto simbólico, é expor-se à opacidade de um texto. A autora afirma ainda que o sujeito busca dar sentido quando se depara com qualquer objeto simbólico, o que possibilita a existência de gestos de interpretação. Sobre isso, explicita:

Uma concepção discursiva de ideologia estabelece que, como os sujeitos estão condenados a significar, a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, parecem como universais e eternas. Disso resulta a impressão do sentido único e verdadeiro (Orlandi, 2020, p. 67).

Quando o sujeito fala, ele esquece que também está interpretando, como se os sentidos estivessem já nas palavras, já que, para falar, o sujeito precisa se inscrever em uma memória discursiva. Nesse sentido, Orlandi também afirma que o sujeito não reconhece o movimento de interpretação, mas se reconhece nos sentidos que produz no próprio movimento da interpretação, pois, ao falar, ele também interpreta. Então, esse efeito sujeito, por ser o sujeito ideologicamente interpelado, conforme já dito anteriormente, se faz na ilusão de que ele é homogêneo e centrado, origem de seu dizer, que controla os sentidos que produz. Portanto, é a partir dessa ilusão que se entende o equívoco, que é constitutivo à ideologia.

Assim, não é possível controlar todos os sentidos produzidos no dizer, e reconhecer a materialidade da língua é reconhecer a interpretação, já que a possibilidade de deslize da língua possibilita a interpretação. Além disso, a partir da noção de ideologia, a linguista diz que não pretende chegar à verdade do sentido, mas discutir esses acontecimentos da linguagem citados anteriormente. Para tal, a autora propõe tornar estranho aquilo que é familiar, recusar a transparência da linguagem, recusar que os sentidos “brotam” das palavras: “[p]orque o que nos é familiar, não conhecemos, só reconhecemos” (p. 101). Este “afastamento”, ou estranhamento possibilita analisar as inscrições do sujeito em uma dada posição ideológica, na memória discursiva.

Sobre a interpretação das sequências discursivas que selecionei, a partir dos conceitos mobilizados é possível afirmar que, ao selecioná-las, eu, como analista, já estou analisando o

corpus. A autora afirma que a mediação, por parte do analista, seus objetivos, e a teoria mobilizada, já constituem o objeto de análise: “[...] o *corpus* não é nunca inaugural em AD. Ele já é construção (fato)” (Orlandi, 2020, p. 63). Assim, o analista não ocupa uma posição neutra quanto aos sentidos, já que sua análise ocupa uma posição em relação a outras, e ele é sempre afetado pela interpretação.

3.3.1 Heterogeneidade discursiva

Recorro aos trabalhos de Authier-Revuz (1990) sobre heterogeneidade no discurso porque um dos olhares que lanço sobre o *corpus* da pesquisa se orienta por esse conceito, em especial ao analisar as representações em foco. Authier-Revuz (1990; [1982] 2004) define a heterogeneidade constitutiva na relação entre a teoria do dialogismo, de Bakhtin (1978), a noção de interdiscurso da Análise de Discurso, de Pêcheux (1975), já abordada anteriormente, e a noção de sujeito a partir da Psicanálise lacaniana. Authier-Revuz (1990; [1982] 2004) mobiliza o conceito de dialogismo, de Bakhtin (1978), particularmente, a teoria de polifonia do discurso, que postula que no dizer incorrem várias vozes, constituindo um dialogismo interno ao discurso. De acordo com Bakhtin (1978, p. 28), “[...] sempre sob as palavras, “outras palavras” são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso [...]”.

Quanto ao sujeito lacaniano, devido à ilusão constitutiva de toda e qualquer enunciação, que permite àquele que enuncia representar-se como homogêneo e centrado, o sujeito imagina-se como a origem de seu dizer, “[...] quando ele nada mais é que o suporte e o efeito” (Authier-Revuz, 1990, p. 27) de seu discurso. Com base em sua leitura lacaniana de Freud, a autora afirma que a psicanálise “[...] produz a dupla concepção de uma fala fundamentalmente heterogênea e de um sujeito dividido” (Authier-Revuz, 1990, p. 28). Assim, um dizer remonta ao já-dito, pois os efeitos de sentido são possíveis somente ao se fazer referência a uma memória discursiva que os possibilite. Vê-se aí a incidência da contribuição de Pêcheux para os estudos de Authier-Revuz quanto ao interdiscurso. Em outras palavras, a heterogeneidade discursiva é constitutiva ao discurso.

A heterogeneidade discursiva se apresenta como sendo de dois tipos: constitutiva e mostrada. Constitutiva, quando a heterogeneidade não está marcada explicitamente no dizer; e mostrada, quando a heterogeneidade é marcada por formas linguísticas “de diferentes modos

de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso” (Authier-Revuz, 1990, p. 26). Por meio da heterogeneidade mostrada no discurso, portanto,

[A] figura normal [do locutor] de usuário das palavras é desdobrada, momentaneamente, em uma *outra figura*, a do observador das palavras utilizadas; e o fragmento assim designado – marcado por aspas, por itálico, por uma entonação e/ou por alguma forma de comentário – recebe, em relação ao resto do discurso, um *estatuto outro* (Authier-Revuz, [1982] 2004, p. 13).

Como o discurso, de acordo com Pêcheux (1975), está sempre perpassado pela alteridade, ao acionar a memória discursiva o discurso é heterogêneo. Não há linearidade temporal ou discursiva, nem origem do discurso, e os dizeres do sujeito não são reflexo de seu pensamento. Considerar a heterogeneidade no discurso nesta pesquisa permite problematizar a interdiscursividade e seus efeitos nas representações analisadas, e, conseqüentemente, na constituição identitária dos/as professores/as de língua estrangeira em formação inicial.

3.3.2 Ressonâncias discursivas

Ao construir os gestos de interpretação sobre o *corpus*, analiso o que ressoa nas construções de sentidos a partir do dizer do sujeito-professor-em-formação. Serrani (1997) explicita que a linguagem possibilita reformulações parafrásticas do dizer sobre o que está em questão no discurso. A reformulação se dá no fio do discurso horizontalmente, a nível do intradiscurso, e verticalmente, a nível do interdiscurso. Com esse movimento de repetição, a significação é produzida, e aquilo que ressoa, nesse movimento de reformulação, aponta para uma representação do sujeito no discurso. O que ressoa no dizer, esse movimento parafrástico, aponta, portanto, para como o sujeito representa o mundo. Para que ocorra a paráfrase, a autora afirma que é necessária a ressonância:

Ressonância porque para que haja paráfrase a significação é produzida por meio de um efeito de vibração semântica mútua. A meu ver, a noção de ressonância permite incluir, na própria conceituação de paráfrase, o sujeito da linguagem, pois ela sempre ressoa para alguém, tanto na dimensão dos interlocutores empíricos projetados no discurso (projeção para a qual é fundamental o domínio das formações imaginárias), quanto para a dimensão do sujeito, no sentido foucaultiano do termo, ou seja, o do lugar de exercício da função enunciativa em uma formação discursiva (Serrani, 1997, p. 47).

Ademais, as formações imaginárias de todo processo discursivo, segundo Pêcheux ([1990] 2010, p. 82), “designam o lugar que *A* [o destinador que envia a mensagem ao destinatário] e *B* [o destinatário] se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”.

No capítulo de análise, dividi as sequências discursivas em eixos temáticos, de acordo com o que, a partir da minha análise, ressoou nas transcrições das entrevistas realizadas. Contudo, apesar da divisão que fiz, esta nem sempre é tão bem delimitada, já que os sentidos produzidos pelos sujeitos se imbricam nos dizeres. As representações analisadas na transcrição das entrevistas são percebidas, portanto, nos “caminhos traçados” pelo/as participantes, conforme afirma Tavares (2010) ao comentar Serrani (1997):

[A]s representações são percebidas no decorrer dos caminhos traçados pelos dizeres dos professores devido à propriedade de reformulação parafrástica da linguagem. A constante reformulação do dizer em torno de um determinado objeto de discurso permite uma certa condensação de sentidos, que Serrani (1998) denominou ressonâncias discursivas [...]. Elas apontam para um imaginário, que subjaz às representações no discurso (Tavares, 2010, p. 131).

Assim, as representações, neste trabalho, podem ser flagradas por meio das ressonâncias discursivas, tal como discuto no próximo tópico.

3.3.3 Representação

A língua é um sistema em que as palavras, determinadas por convenção, designam algo. Porém, também é um sistema marcado pela dispersão e pela deriva de sentidos, na perspectiva discursiva. A significação sempre se dá segundo as condições de produção, e o processo de representar o sujeito, o mundo e a relação do primeiro com o segundo sempre falha em dizer tudo daquilo que está representando, pois não pode tudo representar. Segundo Lebrun (2008),

[p]assar pelo sistema da linguagem implica portanto submeter-se a seu funcionamento, no caso a um sistema descontínuo de significantes que apenas remetem uns aos outros e que por isso instauram uma distância irreduzível entre as palavras e o que elas representam (Lebrun, 2008, p. 50).

Logo, a linguagem é o conjunto de possibilidades de significação e de não significação que ela permite. Assim, devido à arbitrariedade entre significante e significado, ao inscrever-se na/pela linguagem o sujeito depara-se com o vazio que há ao relacionar-se com essas convenções, como entre uma palavra e outra, em que uma só existe porque a outra existe. Segundo Brandão,

[a] linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. Ela é o “sistema-suporte das representações ideológicas [...] é o ‘medium’ social em que se articulam

e defrontam agentes coletivos e se consubstanciam relações interindividuais” (Braga, 1980). Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais (Brandão, 1991 [2004], p. 11).

Assim, o conceito de representação demonstra que a linguagem é opaca, uma vez que as convenções estabelecidas revelam conflitos histórico-sociais. Sendo assim, as representações no dizer do sujeito, e/ou a falha ao representar, apontam para sua relação consigo mesmo, com o mundo e como ele o representa.

Na língua, também há o interdito, que regula o que pode ou não pode ser dito pelo sujeito. Uma vez que a linguagem é opaca e não consegue mediar por completo a relação sujeito-mundo, ela é inerentemente equívoca, o que possibilita a ocorrência de lapsos, atos falhos, as ambiguidades e contradições no dizer. Consequentemente, devido à natureza do funcionamento da linguagem, à incapacidade de nomear o mundo por inteiro, à falta, ao vazio, à não correspondência, à opacidade da linguagem, o sujeito é colocado a representar. Segundo Lebrun (2008, p. 73), “[p]or dever passar pela língua, o desejo humano, de fato, está como que atingido por um vício de estrutura. Sempre inadequado, é condenado apenas à representação”.

Conforme Tavares (2010, p. 130), “[a] representação, assim, consiste em uma operação discursiva que visa a objetivar e perceber, em termos de imagens, o mundo real”, mas é uma operação nunca completa, pois essas representações se apoiam na linguagem. A autora afirma ainda que é no dizer, pelos movimentos parafrásticos, pela insistência ou resistência daquilo que ressoa na linguagem, que é possível perceber essa representação de mundo do sujeito. Porém, o nome não exprime tudo daquilo que está representando.

Retomando a citação de Brandão (1991 [2004], p. 11), “[...]” a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais”. Neste viés, os sentidos, segundo Orlandi (1999), são determinados por posições ideológicas em que se inscrevem em uma conjuntura sócio-histórica. As formações discursivas são, portanto, o que determina o que pode e deve ser dito, e “[...] podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações” (Orlandi, 1999, p. 41). Assim, o interdiscurso disponibiliza dizeres determinados por uma formação discursiva em relação à outra, conferindo um sentido, e não outro, de acordo com a formação discursiva em questão. Ademais, de acordo com Courtine (2016), uma formação discursiva (FD) não possui margens pré-definidas, pois “não consiste em um limite traçado de uma vez por todas que separa um interior e um exterior, mas

se inscreve entre diversas FDs como uma fronteira que se desloca em função das questões de luta ideológica” (Courtine, 2016, p. 39).

As representações, possíveis de serem flagradas nos dizeres do sujeito, apontam para as identificações que o sujeito instaura para enunciar, a partir de uma determinada formação discursiva, e não outra, para poder ocupar um lugar no mundo. As identificações que o sujeito instaura falam, ainda, do *quem sou eu*, do *quem é o outro*. Assim, a representação como processo de mediação da relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo, bem como a perspectiva discursiva importam para esta pesquisa, pois sustentam os gestos de interpretação durante a análise das entrevistas, já que dizem da forma como os sujeitos entrevistados foram constituídos professores/as.

Nesse sentido, na transcrição das entrevistas semiestruturadas, serão analisadas as representações que emergem no dizer dos/as entrevistados/as referentes à experiência que tiveram com o ensino-aprendizagem de PLE. Para tal, essas representações foram inferidas no dizer dos entrevistados, por meio das ressonâncias discursivas, daquilo que ressoa nos dizeres. Sendo assim, no próximo capítulo apresento os eixos temáticos que delimitei ao selecionar as sequências discursivas nas transcrições das entrevistas, a fim de analisar, assim, o que ressoa no *corpus* desta pesquisa.

CAPÍTULO 4 – NO ENTREMEIO IDENTITÁRIO: UM GESTO DE ANÁLISE

4.1 Entre o estranho e o familiar

Nos estudos sobre língua “materna” e “estrangeira”, também é necessário questionar os sentidos que esses termos produzem, para viabilizar a discussão sobre a relação estranho-familiar que o sujeito estabelece com a língua. Conforme já discutido no Capítulo 2, especialmente no subitem 2.1, a língua materna é aquela que afeta o corpo, que faz o falante “derrapar, escorregar ‘tropeçando nas palavras como nas calçadas’” (Casanova, 1982, p. 111), pois é uma língua em que as crianças se banham antes de aprender a falá-la, de acordo com Casanova (1982). Assim, a língua materna é importante tanto para a constituição identitária do sujeito quanto para o ensino-aprendizado de uma língua estrangeira, pois a língua materna é sempre mobilizada durante este processo. Segundo Coracini (2003), a língua materna remete à língua da mãe, ensinada pela mãe, língua do convívio familiar e, na maioria das vezes, aquela em que o sujeito se ilude, pensando estar em *chez-soi* (Derrida, 2003), em casa; aquela na qual o sujeito pensa habitar, e que ele pensa que habita em si mesmo. Acredita-se, no entanto, no

senso comum, que a língua oficial de um dado país seja a língua materna de todos/as que nele nasceram, mas a língua do país não necessariamente produz o mesmo afeto que a língua da mãe, do convívio familiar.

A língua estrangeira seria, então, a língua que geograficamente é falada fora dos limites de um dado país, “[...] a língua estranha, língua do estranho, do outro” (Coracini, 2003, p. 149). A autora também afirma que o estranhamento provocado pela língua estrangeira suscita no sujeito tanto o medo quanto uma forte atração. Esse medo poderia advir do desconhecido e das possíveis mudanças sofridas no encontro-confronto com a língua. Porém, o desejo do outro que constitui o sujeito, desejante de uma completude impossível, poderia também provocar um comportamento de atração pela língua estrangeira.

Em um ambiente de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como é o caso dos/as participantes da pesquisa, segundo Revuz (1998), devido à construção psíquica do sujeito por meio da língua materna, tal língua é sempre mobilizada ao aprender uma segunda língua:

O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com *nossa* língua. Esse *confronto entre primeira e segunda língua* nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou não aprendizagem) de uma segunda língua, que se pode observar quando se ensina uma língua e se explica, sem dúvida, em grande parte pelas modalidades desse confronto (Revuz, 1998, p. 215).

Já em situações de ensino-aprendizagem de português como língua materna, alguns alunos podem se sentir estranhos frente à própria língua, ao terem seus erros e falhas apontados pelo/a professor/a. Isso ocorre devido ao *Unheimlich*, de Freud, o estranhamente familiar, ou familiar estranho, pois o aluno estranha a língua que é a língua dele, já que a língua portuguesa da escola não diz sobre ele, e ele também não fala aquela língua em sua comunidade: “o sujeito se sente estranho/estrangeiro na própria casa” (Coracini, 2007, p. 139).

A análise das representações que os/as entrevistados/as têm da língua que lhes é materna, ao dizerem de sua experiência com o ensino de PLE, remete-nos às teorias sobre o estranho-familiar e materno e/ou estrangeiro. Durante uma das entrevistas, perguntei a uma participante, uma professora em formação inicial que está cursando o 6º período do curso de Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, como ela via sua relação com a língua portuguesa antes de ministrar as aulas do Estágio Supervisionado de PLE e como ela vê essa relação agora.

SD01¹⁹

Bruna: a importância da sua língua materna pra aquelas pessoas / que é o a importância do mínimo que às vezes pra você / é / é o mínimo assim / pra eles / é o muito sabe / então assim / por exemplo / poder / entrar numa LOja / comprar um saPAto / poder entrar numa padaRIA / pedir um pão / poder / se fazer entender / pra eles / é muito / então / muda nossa visão completamente sobre / a nossa língua / sobre / é // esse instrumento linguístico / sobre tudo assim / sobre esse meio de comunicação a gente aprende / a // valorizar mais / o nosso idioma // acredito que é isso

Na SD1, Bruna diz que a língua viabiliza o/à aluno/a *poder entrar* em uma padaria ou loja para comprar o que precisa, um *poder entrar* que significa mais que a possibilidade geográfica de se encontrar dentro de uma loja; um *poder* que está para além dos lugares. Aqui, a entrevistada remete ao poder que reside por trás das palavras; ela diz do *poder entrar* na loja para *se fazer entender*, ou seja, da força das palavras ao poder dizer de si. O *poder entrar*, o *poder se fazer entender* é franqueado por essa língua estranha ao/à aluno/a. A língua portuguesa é a língua que pode capacitar esses/as alunos/as a fazerem determinadas tarefas que, a princípio, parecem simples, mas que são essenciais. O aprendizado do PLE, segundo a fala da participante, carrega a promessa do poder se comunicar, já que o sujeito-falante poderá expressar suas necessidades na loja, no supermercado, no hospital, ou na escola.

A heterogeneidade constitutiva do dizer se faz notar aqui por meio do entrecruzamento das discursividades referentes à abordagem comunicativa de ensino de línguas estrangeiras e da visão instrumental associada a elas. O primeiro indício dessa interdiscursividade é a interrupção no fio do dizer da participante para se referir ao valor que ela dá ao comunicativismo, como em: *então / muda nossa visão completamente sobre / a nossa língua / sobre / é // esse instrumento linguístico / sobre tudo assim / sobre esse meio de comunicação*. É como se sem essa língua fosse impossível ao aluno ser comunicativo. O segundo indício é a recorrência do verbo “poder” com o sentido de “capacitar”. Assim, a língua estrangeira é limitada a capacitar o aluno para o desempenho de tarefas, remetendo a uma visão instrumentalista e utilitarista da linguagem.

Na SD01, Bruna diz do português como *esse meio de comunicação a gente aprende / a // valorizar mais*. De acordo com a Gramática Tradicional, o sujeito indeterminado de uma oração se dá quando não há palavra que exerça a função sujeito²⁰ (Luft, 2002). No uso da locução pronominal *a gente*, no entanto, há uma pessoa indeterminada, ainda que faça a função sujeito da frase, já que Bruna não expressa de forma determinada quem aprende a valorizar

¹⁹ SD = Sequência Discursiva.

²⁰ Faço referência, aqui, ao sujeito como o elemento de uma oração que sofre ou pratica uma ação, e não ao sujeito da psicanálise, anteriormente mencionado.

mais. A escolha do *a gente* é generalizadora e contraria a ideia do valor da língua à qual a entrevistada referiu, já que a indeterminação configurada pelo substantivo, que ocupa a função de sujeito da frase, desresponsabiliza o enunciador quanto à pretensa valorização atribuída à língua. Ao mesmo tempo, a indeterminação pode indicar que a entrevistada se coloca no mesmo lugar que seus alunos estrangeiros, já que, ao ir para a sala de aula, ela atribui valor à língua enquanto a ensina. Esta questão generalizadora se repete na SD02, na qual, ao reconhecer a importância da língua portuguesa, a entrevistada pontua que a experiência em sala de aula, ensinando o PLE, mudou sua visão sobre o português, passando a valorizá-lo mais:

SD02

Bruna: às vezes na própria língua materna / você acaba percebendo / que / é // o seu / a sua / aprendizagem / tudo o que você aprendeu / até o / até onde você tá / assim / é de muita valia / sabe / todo o seu conhecimento é de muita valia

Apesar disso, ao dizer do valor da língua, Bruna utiliza pronomes indefinidos, como *tudo* e *todo*, pronomes que generalizam o conhecimento de que está falando, que é *de muita valia*. Os pronomes ainda apontam para uma interdiscursividade de completude da língua, de uma língua como sistema de regras estático que se pode adquirir, de domínio completo da língua materna. Para mais, o uso do pronome de tratamento *você* confere a um outro a valorização dessa língua. Ela ainda acrescenta:

SD03

Bruna: às vezes o que você acredita / ah mas / isso é pouco / é / o abecedário / é pouco / é coisa fácil / é coisa simples // pra outros não é // então / eu acho que esse olhar / pra nossa língua materna / muda muito / quando / a gente entra / nessa situação né quando a gente entra / numa sala de aula e vê / a importância da sua língua materna pra aquelas pessoas / que é o a importância do mínimo que às vezes pra você / é / é o mínimo assim / pra eles / é o muito sabe

Nesta SD, há um significativo jogo com os lugares conferidos pelo uso dos pronomes possessivos: *nossa língua materna – sua língua materna*; o que é “meu” passa a ser do outro também. O conceito de identidade é reconhecer-se um, um igual aos demais, o que se dá, neste caso, pelo compartilhar uma língua que é tida como oficial de um país, que recebe a designação de materna e, conseqüentemente, produz certo sentimento de posse e de pertencimento. Porém, ao compartilhar a língua com o outro, o/a aluno/a estrangeiro/a, a professora se encontra no entremeio identitário do *sua língua – nossa língua*. Quando essa língua, que diz do sujeito, que diz do mundo que conhece, que lhe confere um lugar, uma pátria, um *chez-soi* (Derrida, 2003) é escutada saindo da boca de um outro, estrangeiro, parece produzir esse estranhamento.

O sujeito passa a se questionar: a língua que penso ser minha pode, também, pertencer ao outro? O que me diz tanto pode também dizer um pouco desse outro, estrangeiro? Esses questionamentos são evidenciados pela contraposição do eu – outro: o “eu”, neste caso, como na SD02, imiscui-se na indeterminação produzida pelo uso do *você* e do *gente*, e ali encontra-se o sujeito escamoteado e surpreso quanto ao valor e à importância que sua língua tem para o outro. Ou seja, nesta flagrante incidência da alteridade, indicia-se um traço de estranhamento para o sujeito, de algo que era tido como seu, sua posse, parte de si mesmo e, talvez, até então, despercebido por ele.

A atribuição de valor à língua materna, discutida a partir da SD02, continua no movimento de reformulação do dizer, por meio da repetição da palavra *importância*, associada à língua materna, Bruna diz: *a importância da sua língua materna pra aquelas pessoas / que é o a importância do mínimo que às vezes pra você / é / é o mínimo assim / pra eles / é o muito sabe*. Ou seja, ao ver essa língua na boca do outro, do estrangeiro, e ao perceber que a língua que, para ela, é dada como natural, falta ao outro, ela atribui valor a essa língua. O adjetivo *mínimo* e o pronome indefinido *muito* são possíveis formas também de quantificar a língua, uma tentativa de mensurar o seu espaço no seu contexto e no contexto dos/as alunos/as.

Porém, ao dizer *então às vezes o que você acredita / ah mas / isso é pouco / é / o abecedário / é pouco / é coisa fácil / é coisa simples // pra outros não é*, ainda que pontue a importância de valorizar a língua, ao dizer que seu conhecimento do português como língua materna é *coisa fácil* e *coisa simples*, tanto na adjetivação quanto no uso do substantivo generalizador *coisa*, contraditoriamente, o que ressoa no dizer da participante possui aspecto vago. Ainda, saber o abecedário em português no contexto comunicativo de que trata Bruna na SD01 não seria necessariamente essencial, o que aponta também para uma generalização da importância que a língua ensinada teria para a participante e para um caráter estrutural da língua. Além desse movimento contraditório, a participante ainda marca seu distanciamento em relação aos/às alunos/as estrangeiros/as, ao utilizar o pronome demonstrativo *aquelas*. Assim, a língua portuguesa seria de fato valorizada apenas quando necessária em contextos migratórios, o que também reflete a importância que se dá à língua-cultura do Brasil. Ao enxergar a importância na língua-cultura brasileira somente quando em contato com o/a aluno/a estrangeiro/a, ou ao se surpreender com a importância da língua portuguesa para o/a estrangeiro/a, emerge, no dizer, a interdiscursividade do valorizar a língua-cultura somente de outros país, em sua maioria hegemônicos.

Na SD03, Bruna ainda afirma que precisa mudar sua visão sobre a língua portuguesa, pois aquilo que ela considera *fácil* não é fácil para o outro. Em seu dizer, a língua portuguesa como

língua estrangeira quando falta ao estrangeiro torna-se uma língua valiosa. Mas, por fim, a língua é valiosa somente a quem falta, pois, para ela, a língua é *simples*, é *pouco*. Ainda, seu dizer sobre o que é fácil para o falante de português como língua materna faz referência a uma língua materna é adquirida de forma natural, sem conflitos, o que não seria possível como já dito anteriormente. A entrada na linguagem, no entanto, se dá de forma complexa, comumente entre os dois ou três primeiros anos de vida, a partir da interdição da mãe (Melman, 1992), e quando o sujeito não entra na linguagem, tem-se a psicose. Tavares (2010) reafirma que não há sutileza nessa inserção na linguagem:

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 uma instância terceira possa intervir e, por meio dela, ele tenha acesso ao simbólico e advenha como um sujeito de linguagem (Tavares, 2010, p. 70).

Assim, o *simples* e *pouco* da língua materna na SD03, na verdade, não caracterizam adequadamente o processo complexo pelo qual o sujeito advém como um sujeito de linguagem. Ademais, na SD04, a participante compara sua atuação a uma ponte entre aluno e língua, ao dizer:

SD04

Bruna: então eu acho que o maior desafio / né / pra // pros professores / que trazem / o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira / é / fazer / essa ponte mesmo / né / de acolhimento / de trazer / o aluno // é / próximo / a cercar [ou acercar]²¹ o aluno do português mesmo / assim

Como não é possível dizer de sentidos únicos em relação às palavras, *cercar* pode fazer remissão à palavra *cerca*, em espanhol, que em português significa *perto*. Assim sendo, *cercar* seria algo como *aproximar*, e seria, portanto, uma incidência de uma língua na outra, que marca a heterogeneidade discursiva constitutiva ao dizer. Tal palavra, porém, também pode fazer remissão ao ato de colocar “cercas”, tanto para limitar o outro quanto para protegê-lo. Esse jogo de palavras é interessante, pois aponta para o estranho-familiar da língua: como a professora em formação relata, o português que trata somente da norma não é o português que acolhe, que aproxima, mas é o português que tenta fazer cercas a partir de regras, as regras que o aluno possivelmente precise aprender porque são estranhas a ele. O *cercar*, no entanto, também pode remeter ao proteger, o que faz referência ao familiar, ao maternal que traz para perto e cerca o sujeito. Essa é uma característica comum da postura do professor de língua estrangeira durante

²¹ Uma vez que isso é uma transcrição, não há como saber se ela quis dizer “a cercar” ou “acercar”, mas vou me valer da ambiguidade do significante para problematizar os efeitos de sentido da relação aluno/a-língua, da qual trata Bruna na SD04.

o processo de ensino-aprendizagem, que busca tornar a língua familiar ao aluno, reduzir a sensação de estranhamento e minimizar a percepção de que a língua é algo desconhecido ou estrangeiro (Tavares, 2010).

Corroborando o gesto de interpretação anterior, na SD05 percebe-se a importância atribuída ao PLE, de tornar a língua menos estrangeira e mais acolhedora para o aluno:

SD05

Bruna: então / muda / essa visão do português né / a gente / não enxergar ele como língua materna / que é a minha visão / mas sim como uma língua do outro // é uma língua de acolhida PARA o outro / então é se colocar no lugar desse outro / pra entender as reais dificuldades / pra entender / é // a / as diverGÊNcias / de LÍngua

Bruna conta sobre a situação de conflito entre estranho e familiar que vive em sala de aula, e diz que, com a experiência no ensino de PLE, ela muda sua visão do português, a ponto de não enxergá-lo como língua materna. No entanto, é possível que a visão sobre a língua não mude, mas se expanda e passe a incorporar também a perspectiva do/a aluno/a de PLE.

Ao ensinar, a participante diz deixar de ver essa língua como *sua língua materna*, mas como uma língua do/para outro. Esse dizer aponta para uma representação que Bruna possui de um distanciamento ideal da língua portuguesa como objeto de ensino, ao ser ensinada como língua estrangeira. Levando em consideração a construção psíquica do sujeito por meio da língua materna, esse distanciamento idealizado do objeto de ensino não seria possível, pois sua visão da língua estaria sempre atravessada pela relação afetiva que estabelece ao longo da vida ao ser constituído identitariamente como sujeito de linguagem. Em *não enxergar ele como língua materna / que é a minha visão / mas sim como uma língua do outro // é uma língua de acolhida PARA o outro*, inclusive, a *língua do outro*, que prontamente é corrigida para *uma língua de acolhida PARA o outro*, pode ser da ordem do lapso, um lapso que talvez remeta ao estranhamento que Bruna sofre ao ver a sua língua também como língua do outro, ou que sofre com o conflito da língua materna, que deixa de ser sua para ser do outro.

A *língua de acolhida para o outro* faz-nos perceber o efeito do recalçamento sobre a inscrição na língua portuguesa da entrevistada, e como o sujeito precisa consentir em ser acolhido na língua que, posteriormente, chamará de sua. Assim, o acolhimento instituído pela designação apenas, ainda que regido por boas intenções, não é natural. Ainda, tal como aparece no fio do dizer, parece que bastaria deixar de considerar a língua como propriedade do sujeito para que ela pudesse, quase que automaticamente, prover ao estrangeiro acolhida, dar-lhe uma morada. Entretanto, esse processo não é tão simples assim, nem se considerado na perspectiva

da aquisição de linguagem²², enquanto a primeira língua de um sujeito; muito menos na perspectiva da aprendizagem de uma segunda língua, como é o caso do PLE. A língua pode acolher o sujeito; mas pode, também, não ser suficiente para que ele ache nela lugar.

Ainda, se essa língua é *de acolhida para o outro* somente, o que restaria para o sujeito que encontra no português uma língua materna? Seria essa língua da gramática pesada, complicada, difícil? Ao problematizar o processo de ensino-aprendizagem de português como língua materna, Celada e Payer (2016) apontam que há certa violência nos modos de ensinar português na escola para brasileiros, em práticas de leitura e escrita na língua. Payer (2006; 2007) afirma que a língua nacional e a língua materna não coincidem, por não serem constituídas materialmente da mesma maneira e por não funcionarem da mesma forma. Essa afirmação possibilita compreender tal violência no campo do ensino de língua portuguesa, pois a língua familiar do sujeito não se espelha na língua ensinada nas aulas de leitura e escrita de língua portuguesa (Celada; Payer, 2016). Sobre isso, Auroux (1992) afirma:

Em um espaço linguístico vazio, ou praticamente vazio, de intervenções tecnológicas, a liberdade de variação é evidentemente muito grande e as discontinuidades dialetais, que afetam essencialmente traços que não se recobrem, são pouco claras. A gramatização, geralmente se apoiando sobre uma discussão do que seja o “bom uso” vai reduzir essa variação. Basta considerar, para cada uma das línguas europeias, a série dos gramáticos, do século XVI ao fim do XVII, para ver como se reduzem as diferentes variantes de uma mesma forma até desaparecerem. A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um *instrumento linguístico* [...] (Auroux, 1992, p. 69)

Sendo assim, descrever as línguas por meio de dicionários e gramáticas transforma o falante; uma transformação política sobre a língua a partir da norma (Auroux, 1992). Essa violência também é discutida por Coracini (2007). Em seu texto, a autora analisa a redação de uma professora em resposta a um concurso promovido pela Secretaria da Educação. A redação que analisa é uma ficção-realidade, em primeira pessoa, sobre um aluno de português que abandona a escola depois de precisar repetir a sexta série, pois precisava trabalhar. Na redação, o aluno aponta o português da professora como uma língua estranha a ele, apesar de ambos falarem português como língua materna:

Chegou a sexta série, aí a coisa se complicou; o ensino da língua materna - era assim que a professora chamava - passou a ser “língua madrasta”; nunca pensei que se falava uma língua tão estranha, digo “se falava”, pois eu não falava daquele jeito (Coracini, 2007, p. 138).

²²Aqui, não me refiro à célebre dicotomia dos trabalhos de Krashen (1982; 1985), mas à linha de pesquisa dos estudos linguísticos sobre aquisição proposta pelos trabalhos de Lemos (2002; 2006).

A imposição da norma culta frisava as diferenças entre a língua falada em casa e a língua da escola: “[c]om o passar do tempo a nossa língua ficou cada vez mais a língua dela; não sei se da professora ou da escola [...]” (Coracini, 2007, p. 140). O distanciamento é tamanho, que o aluno passa a ver aquela língua como “madrasta²³”, não “materna”, evidenciando o caráter estranho-familiar da língua ao ter seus erros e falhas apontados pela professora, ao ser censurado, corrigido e castrado. A relação do aluno com a língua materna ensinada na escola é recorrente nas transcrições das entrevistas. No dizer do participante Lucas, aluno do 7º período de Letras Francês e Literaturas de Língua Francesa, há essa relação conflituosa com a língua portuguesa. Lucas respondeu, no questionário, que ao escolher cursar francês, buscava algo diferente, já que não gostava da gramática do português [da escola regular]. A partir disso, perguntei como é sua relação, hoje, com o português e sua gramática, a partir da nova experiência com a língua, ao ensiná-la como língua estrangeira. Em outro momento da entrevista, ele também já havia pontuado que a relação que estabeleceu com a língua portuguesa como língua materna, na escola, foi uma questão eliminatória no processo de escolha do idioma do curso de Letras, quando optou pelo curso de francês. Segue o excerto:

SD06

Lucas: então eu to achando que tá sendo bem diferente / né / a minha relação agora com a gramática do portuGUÊS / que eu to olhando de uma outra perspecTIva / né / antes tava aprendendo é aquela coisa nossa meio maçante assim chata / não quero falar chata (ri) / mas nesse sentido assim // mas / agora tá sendo de um / um outro olhar mesmo / e eu to gostando / sabe / to mudando meu jeito de ver / to tentando / é / trabalhar mesmo a diDÁTica / a metodologia ali porque eu acho que isso pode ajudar MUItO mesmo / é / a fazer aprender / né / talvez dar um / um / uma motivação / a mais / né / levar um conteúdo do cotidiano dos meNInos / e aí a gente tenta trabalhar a gramática naquele senTIdo

Em um contexto de PLE, a relação que os/as professores/as em formação inicial estabeleceram na escola com a língua portuguesa, da norma culta, pode afetar o modo como a ensinam para estrangeiros. Apesar de não haver encontro com uma língua sem confrontos, a (falta de) afinidade com a língua portuguesa de um/a futuro/a professor/a de PLE, durante o ensino regular, pode influenciar a forma como ensina a língua. Um/a professor/a de PLE que gostava de aprender gramática na escola pode se orientar para um ensino-aprendizagem de PLE

²³ Apesar de ser o termo utilizado na redação da professora que Coracini (2007) analisa, o termo “madrasta” não deve ser tido, como antigamente era feito no senso comum, para se referir a uma mulher que tem uma relação ruim com seus/suas enteados/as. É importante ressaltar que essas relações são plurais e são estabelecidas conforme o contexto dos familiares que a compõem. Assim, não é possível concluir que toda relação entre madrasta e enteados/as é ruim, e também não é a intenção deste texto de Coracini ou desta pesquisa.

estrutural. No entanto, um/a professor/a de PLE que sofreu com as interdições em sala de aula na escola pode propor aulas que se diferem daquilo que experienciou.

Quanto à SD06, o adjetivo *diferente* faz referência à distinção entre os modos como aprendeu a língua portuguesa como língua materna na escola e os modos como tem se proposto a ensinar a língua portuguesa como língua estrangeira. O entrevistado adjetiva sua experiência como aluno de português como *maçante*. Talvez, barrado pela polidez ou identificado a formações discursivas que preconizam todo o conhecimento como válido e necessário, Lucas modaliza sua relação com o português da escola e o reduz à “gramática”.

Já como professor, ao se referir ao seu jeito de ver a língua portuguesa, afirma que *está sendo um outro olhar e está mudando seu jeito de ver* o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Ele diz que é bem melhor ensinar do que aprender a gramática, porque, enquanto professor, procura fazê-lo de modo *mais simples, mais tranquilo*, e diferente do jeito que aprendeu. Para tal, segundo seu dizer, Lucas recorre a uma aula contextualizada de acordo com *o cotidiano dos meninos*, para *fazê-los aprender*, e busca minimizar os conflitos que os/as alunos/as podem sofrer ao aprender o PLE. Este *fazer aprender* diz da representação de professor de Lucas, do professor cujo papel é tudo saber para transmitir conhecimento de forma eficiente aos alunos. Já o dizer de Lucas, de uma aula menos conflituosa, remete-se ao método naturalista de Krashen e Terrel (1983), que sistematiza formas de ensinar a língua da mesma forma que o/a alunos/a teriam aprendido a língua materna, de forma natural e sem pressioná-los/as. Sobre minimizar os conflitos durante o processo de ensino-aprendizagem, ainda acrescenta:

SD07

Lucas: eu acho que eu to tentando / é / fazer de um jeito / eu to até trabalhando em equipe com a Alice e com a Vanessa²⁴ né / também / e a gente tá tentando trabalhar assim de um jeito que seja / mais comunicativo / com os meNInos / e tudo né / então tá sendo uma abordagem nesse sentido / e a gente pega a gramática / dentro dessas atividades que a gente passa pros meNInos / né / e a gente tenta fazer de um jeito que fique mais SIMples / mais fácil / assim / e eu sempre fico pensando / nossa / eu aprendi assim desse JEItO / como é que eu vou ensinar de um jeito mais tranquilo assim / pra tentar / é / ser interesSANte / né / assim pros alunos pra eles manterem a motivaÇÃO e tudo

No dizer do participante, também observamos que ele não desvincula o ensino de gramática do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, mas atribui a leveza desse processo a uma gramática contextualizada e que articula conteúdos do cotidiano do/a aluno/a.

²⁴ Nomes fictícios das outras alunas do estágio que também participaram desta pesquisa.

A língua madrasta, a língua estranha, porém, é a língua *maçante* que, possivelmente, para o professor em formação, não estava vinculada à sua realidade quando ele era aluno, já que não via propósito em saber tantas regras quando já tinha o saber da língua que lhe permitia enunciar como sujeito falante. Agora, ele se vê na posição de professor, uma posição que lhe confere possibilidades de decidir por novos modos de ensinar e lidar com essa língua. Porém, mesmo com essa possibilidade, ele ainda ensina o português de forma gramatical, mesmo que ensine de maneira contextualizada. Quando o entrevistado diz *eu aprendi [a gramática do português] assim desse JEIto*, “*assim*” é um advérbio de modo referente ao que diz em *a gente tenta trabalhar a gramática naquele sentido*, ou seja, *naquele* sentido, e não *assim*. O uso do advérbio *assim* e do pronome demonstrativo *naquele* marca o distanciamento entre o modo que Lucas aprendeu e o modo que pretende ensinar. Como o relacionamento que teve com a língua materna na escola foi aparentemente turbulento, o participante se distancia ao máximo dos modos como a língua materna da escola foi ensinada, para torná-la aprazível para os alunos e para si mesmo, e ter uma experiência diferente da que teve na escola.

Além disso, essa necessidade de ter o encontro com a língua de forma *mais tranquila*, *mais simples*, menos *maçante*, de forma que mantenha a *motivação* dos alunos, pode dizer de um desejo desse professor em formação de deixar de lado as experiências de estranhamento que a língua provoca, o que diz da posição de professor de línguas que ele assume. Contudo, não há inscrição em uma dada língua sem estranhamento e sem deixar-se ser constituído por ela. O entrevistado parece tentar camuflar, modalizar ou, mesmo, ignorar o conflito por meio de conteúdos que contextualizam essa gramática *maçante*, mas não há possibilidade de um contato-confronto com uma língua que seja *tranquilo*. O contextualizar a fala, ou o falar de si, em uma nova língua, é, muitas vezes, se permitir ser falado nessa língua e, portanto, sofrer deslocamentos em suas filiações de identificação, conforme afirma Bertoldo (2003, p. 114), “[...] no confronto com as outras formações discursivas”. O falar de si também se faz presente na SD08, quando Lucas fala das estruturas que usa em sala de aula:

SD08

Lucas: é igual a esses dias o verbo ser / estar / a conjugaÇÃO / o gênero dos substantivos / né / e tudo / a gente tava falando / e trouxe / ah eu sou do haiTI / eu sou do afeganiSTÃO / eu sou da venezuela / e tã nã / a venezuela é boNita / algumas coisas nesse sentido assim pra a gente ir fazendo as associaÇÕES / e tudo / e foi ficando legal / sabe / e foi dando aquele gás assim e eu falei / nossa / é bem melhor assim ensinar (ri) / do que aprender a / a gramática

Ao marcar o lugar do professor em *é bem melhor assim ensinar (ri) / do que aprender a / a gramática*, o participante também diz desse conflito. Uma vez que Lucas vinha comentando os modos como ele contextualizava a gramática e apresentava meios de dizer de si na língua portuguesa, parece de se esperar que ele sintetizaria algo nessa direção: como ele ensinava. A inferência de que o dizer, neste ponto, se encaminhava para uma síntese se apoia no gerundismo, que produz a ideia de movimento, quem sabe, para um *grand finale (ir fazendo, foi ficando, foi dando)*. Aliado ao movimento, Lucas se vale do pronome relativo *tudo*, englobando nele suas ações como professor, seu modo de conduzir sua *práxis*. Entretanto, em vez de sintetizar essa satisfação com esse modo encontrado de ensinar, o que seria expresso, quem sabe, na formulação *nossa / é bem melhor assim ensinar (ri)*, Lucas inverte a posição do advérbio de modo, produzindo um sentido outro: a satisfação de SER professor. Ser professor, neste caso, é estar numa posição de poder decidir os conteúdos e os modos como eles serão abordados. Ainda, apesar de na língua materna também haver estranhamentos (Coracini, 2007), o conflito que Lucas sofre(u) talvez esteja “minimizado” por ele não ser o sujeito-aluno, e não ser aquele que está aprendendo uma língua estrangeira. Mais uma vez, aprender uma língua, inscrever-se em uma nova língua, é uma situação de encontro-confronto; assim, a posição aluno, neste caso, é a que possivelmente sofreria com mais conflitos.

Alice, também aluna do 7º período de Letras Francês e Literaturas de Língua Francesa, diz mais sobre como é explicar essa gramática da língua materna, que parece óbvia ao “nativo”, para o aluno estrangeiro:

SD09

Alice: tem sido bastante desafiador em vários asPEctos / primeiro que eu então eu não tenho uma formação como professora de portuGUÊS / e é realmente ela [a língua portuguesa como língua estrangeira ou como língua materna] é totalmente diferente / né / eu sou naTIva / mas eu não sou profesSORa de português língua estrangeira // e isso fica bem CLArO para mim essa essa / essa diferença na hora de explicar algumas COisas / por mais que / eu GOste português / sempre gostei muito / sempre estudei na / na esCOLa / mas expliCAR o português // para um estranGEiro / dentro de uma metodologia que // faça com que ele realmente compreENda // é / isso tem sido desafiador

Em *eu sou naTIva / mas eu não sou profesSORa de português língua estrangeira*, Alice se filia a uma discursividade comum no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, sobre a valorização do professor que é nativo. A SD09 confere ao falante “nativo” a posse dessa língua materna, que, na boca desse outro, a vê como língua estrangeira. Como dono da língua, “naturalmente”, o “nativo” saberia ensinar a língua que lhe é materna como língua estrangeira, inclusive “melhor” que um professor não nativo na língua-alvo. Essa representação do nativo é

definida por Rajagopalan (1997) como aquele que “nunca se engana”²⁵; é a representação do falante ideal, “puro”. Sobre essa representação, também comenta Gómez (2007):

Os nativos aqui eram vistos por alguns antropólogos como selvagens que deveriam manter-se puros, longe da contaminação do Ocidente, o que lhes permitia supostamente estudá-los com mais facilidade e profundidade. Esta visão antropológica do indígena entende que o contato contamina a pureza do grupo estudado. Esta pureza foi posteriormente aproveitada no conceito de nativo tal qual existe hoje no ensino de línguas, ou seja, o outro contamina essa pureza (Gómez, 2007, p. 62).

Essa discursividade é comumente associada à pronúncia pura ou ideal, ao conhecimento da cultura e de um vocabulário extenso. Porém, não basta estar inscrito em uma língua materna para entender dos mecanismos do processo de ensino-aprendizagem de forma suficiente a guiar um/a aluno/a que eventualmente pode se inscrever nessa língua estrangeira. Encontrar-se nesse lugar é, mais uma vez, ver-se no estranho da língua materna, que apesar de familiar, faz com que Alice entre em conflito com a língua portuguesa ao assumir a posição de professora de PLE. A posição do “ser nativa”, da qual trata Alice, remonta a uma representação de “nativo” como aquele/a que tudo sabe, o dono da língua, que tudo compreende. Enquanto professora, assim como já discutido na SD06, ao querer *expliCAR o português // para um estranGEiro / dentro de uma metodologia que // faça com que ele realmente compreENda*, seu dizer remete a uma representação de professor/a que possui todo o conhecimento, e que precisa transferi-lo a todos/as os/as alunos/as de forma efetiva. No entanto, como essas posições que procura assumir são falhas, o saber que não se sabe da língua materna, saber falar essa língua mas não saber explicá-la em alguns momentos, coloca Alice em um entre-lugar, entre o saber e o conhecer. Nesta pesquisa, o “saber” e o “conhecer” são entendidos tal qual Melman (1992):

Saber uma língua é muito diferente de conhecê-la. Saber uma língua quer dizer ser falado por ela, que o que ela fala em você se enuncia por sua boca como destacado a título do "eu". Conhecer uma língua quer dizer ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece. Desde então, não falamos mais do mesmo lugar, nos comunicamos (Melman, 1992, p. 15).

Esse entre-lugar emerge no dizer, na ambiguidade presente em *primeiro que eu então eu não tenho uma formação como professora de portuGUÊS / e é realmente ela [a língua portuguesa como língua estrangeira ou como língua materna] é totalmente diferente / né*, em que não se sabe se o pronome *ela* faz referência a uma língua portuguesa como língua materna

²⁵ Tradução de Gómez (2007).

ou língua estrangeira. Esse entre-lugar ressoa também em outros momentos do *corpus*, os quais exploro no tópico a seguir.

4.2 Entre saber e conhecer: ensinar

Apesar de, em minhas perguntas de pesquisa, não haver uma pergunta específica acerca das formas de abordar o ensino-aprendizagem de línguas, a recorrência de modos de dizer sobre as abordagens de ensino do PLE, no *corpus* desta pesquisa, delimitou representações de ensino e de aprendizagem dessa língua na posição de estrangeira, que analiso a seguir.

SD10

Alice: algumas perGUNTas até / muito específicas de graMÁTica / que a gente sabe // falar / mas não sabe o porquê // é // eu tenho // pedido pra eles / pra / um tempinho pra pesquiSAR / até pra retoMAR / né / até pra não [incomp] / não trazer nenhum // nenhuma resposta que e / que seja indevida / que não seja certa / a correta

Nesta SD, Alice pontua que tenta não levar respostas incorretas para a sala de aula. De forma circular, ela diz que procura não levar nenhuma resposta *indevida*, a resposta que não seja a certa, a resposta que seja a correta. Esse movimento em seu dizer aponta para uma representação do professor que não erra, que possui as respostas corretas. Ainda, o uso do artigo definido “a”, em *a correta*, aponta para uma representação de ensino-aprendizagem no dizer de Alice, como se no ensino de línguas estrangeiras fosse possível haver uma única resposta para um dado tópico. Sobre os desafios de ser professora de PLE, ela acrescenta:

SD11

Alice: então acho que esse tem / tem sido um dos maiores desafios né / é // é / é o português / como língua estrangeira // como é que é dar aula de português como língua estrangeira / não sendo uma professora de português // nem de português língua maTERna / nem de português língua estranGEIra / então / eu não sou / professora de português // at all (ri) / de jeito neNHUM.

Ao narrar seus desafios, Alice diz não ser professora de português *at all*. Em inglês, a expressão “*at all*” poderia ser traduzida como “de maneira alguma”, ou seja, de forma alguma é possível considerá-la professora de português como língua estrangeira. Nessa SD, ao falar sobre seu percurso com as línguas estrangeiras e explicar como se sente como professora de português como língua estrangeira, Alice, mais uma vez, retoma a questão do professor nativo de línguas estrangeiras. Apesar de ser brasileira e a língua portuguesa ser a língua que lhe é materna, sua busca por respostas corretas para dar a seus alunos e a descrença de legitimidade

como professora de PLE apontam para a angústia que o ensino de português como língua estrangeira provocou em Alice. Lucas também *está tentando trabalhar* de um jeito que faça sentido aos alunos e talvez, para si mesmo:

SD12

Lucas: to tentando / é / trabalhar mesmo a diDÁTica / a metodologia ali porque eu acho que isso pode ajudar MUIto mesmo / é / a fazer aprender / né / talvez dar um / um / uma motivação / a mais / né / levar um conteúdo do cotidiano dos meNInos

Retomo a SD sobredita para expandir os gestos de interpretação acerca do processo de ensino-aprendizagem de PLE, já que ela aborda não só ensino de gramática discutido anteriormente, mas também as angústias do professor entre saber e ensinar. Nesta SD, Lucas, ao explicar sobre suas aulas, diz que *está tentando* levar conteúdos do cotidiano dos alunos. Levar conteúdos significativos para os/as alunos/as mostra uma possível tentativa de fazer os alunos tomarem a palavra na língua estrangeira. A SD13 também é a retomada de uma SD apresentada anteriormente, a fim de explorar o movimento que o professor faz ao ensinar a língua que lhe é materna num contexto de língua estrangeira.

SD13

Lucas: a gente tá tentando trabalhar assim de um jeito que seja / mais comunicativo / com os meNInos / e tudo né / então tá sendo uma abordagem nesse sentido / e a gente pega a gramática / dentro dessas atividades que a gente passa pros meNInos / né / e a gente tenta fazer de um jeito que fique mais SIMples / mais fácil / assim / e eu sempre fico pensando / nossa / eu aprendi assim desse JEItto / como é que eu vou ensinar de um jeito mais tranquilo assim / pra tentar / é / ser interesSANte / né / assim pros alunos pra eles manterem a motivaÇÃO

Lucas também faz referência à abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras, como faz em *trabalhar assim de um jeito que seja / mais comunicativo / com os meNInos*, de forma que seja significativo e mantenha a motivação dos/as alunos/as. Para mais, o *fico pensando*, como assinalado também no gesto de interpretação sobre a SD08, em seu dizer na SD13, Lucas utiliza verbos no gerúndio, como em *a gente tá tentando*, *tá sendo*, e em *eu sempre fico pensando*. O mesmo é observável na SD12. O uso do gerúndio produz uma significação de continuidade, possivelmente uma continuidade do processo de sua formação como professor.

Ademais, na SD13 o gerúndio também mostra uma busca pela melhor abordagem, pela melhor forma de explicar um tópico de forma simples, pela melhor escolha de temas para as aulas e, assim como na SD10, a busca pelo correto é pontuado pelo professor. Nessa busca pelo

correto, o professor Lucas, que se encontra no entre-lugar do saber e do conhecer, que está inscrito na língua portuguesa como língua materna e ocupa a posição de professor de língua portuguesa como língua estrangeira, se debruça sobre os conteúdos a serem ensinados sobre a língua, então, de forma a compreender como pretende ensinar sua língua. Esse compreender, no entanto, é processual, já que Lucas está se constituindo como sujeito-professor e precisa lidar com as angústias de ser o encarregado de promover o ensino de PLE entre seus/suas alunos/as.

No questionamento do professor sobre *como é que eu vou ensinar de um jeito mais tranquilo assim / pra tentar / é / ser interesSANte / né / assim pros alunos pra eles manterem a motivaÇÃO*, em sua busca pela forma dita simples de ensinar, nota-se a interdiscursividade da pedagogia lúdica, pois a representação de ensino aponta para a necessidade de que a aprendizagem seja *interessante*, de forma a manter a *motivaÇÃO*, ou até mesmo, ousar dizer, de forma que a aprendizagem seja divertida. Sobre as abordagens de ensino e formas de ensinar, o participante João Pedro, também do curso de francês, afirma:

SD14

João Pedro: a gente perguntou pra eles que que eles / qual é o objetivo deles de estar naquela aula de português // e aí eles falaram ah João a gente quer conversar quando a gente for / no MÉdico / pra falar / pra // procurar emPREgo / pra pedir informação na RUa / pra ir no supermercado / e pelo tempo que a gente tinha de aula a gente bolou cin é / então / a metodologia foi situações comunicativas / que seria / uma abordagem comunicacional / não graMÁTica / não esCRIta // e / com / com essas duas situações x que era / médico / e // supermercado / pelo tempo que a gente tinha

A inscrição na abordagem situacional, presente em *a metodologia foi situações comunicativas / que seria / uma abordagem comunicacional / não graMÁTica / não esCRIta // e / com / com essas duas situações x que era / médico / e // supermercado*, pode se dar devido a uma interdiscursividade das metodologias de ensino de língua estrangeira, advinda do curso de licenciatura em língua francesa. Outra interdiscursividade deste contexto, presente no dizer de João Pedro, é o *learner-centered curriculum*²⁶ (Nunan, 1988), que diz ouvir os alunos a fim de guiar o que será ensinado em sala de aula, tal qual em *a gente perguntou pra eles que que eles / qual é o objetivo deles de estar naquela aula de português // e aí eles falaram ah João a gente quer conversar quando a gente for / no MÉdico / pra falar / pra // procurar emPREgo / pra pedir informação na RUa / pra ir no supermercado*.

²⁶ Em português: currículo centrado no aluno.

SD15

João Pedro: e // tá a gente fez essa aula de compor abordagem comunicativa / que que a gente percebeu // que eles tinham / FALta de gramática // barrava na gramática barrava na escrita // então / terminou esse primeiro módulo a gente iniciou o segundo módulo agora / com / com o ensino de português baseado no material diDÁTico / né de um livro que é pra / imi i imiGRAntes // um / pra ensiNAR / começando do / do ZERo / com com a proposta do Livro

Se antes a aula seguia a abordagem comunicativa, mas percebeu-se ao ensinar o PLE que *faltava gramática*, que se *barrava na escrita*, e então *começaram do zero com a proposta do Livro*, a busca pelo livro possivelmente reflete a busca por uma abordagem estruturalista. Ouso dizer que a falta de escrita e gramática era o que barrava o ensino-aprendizagem de PLE. As aulas provavelmente seguiam uma abordagem estruturalista desde o primeiro módulo. Como, ao fim, percebeu-se que faltava estrutura, e isso foi problemático, *começou-se do ZERo*, para que a gramática se assentasse melhor entre os/as alunos/as, para então se dar continuidade e, talvez, voltar à abordagem situacional. Vanessa também aborda o uso da gramática em sala de aula, na SD16:

SD16

Vanessa: eu utilizaria // eu sou fã de / gramática / eu utilizaria gramática mas / eu utilizaria / como eu falo inglês eu / aquela aula de / da gente fala e traduZIR // eu sou meio fã e pra eles DEU CERto / entendeu / a gente conversava eu / mostrava é // que que isso / hair guys [aponta para o cabelo] // e a gente conversava tudo bem entrava pro inglÊs // mas aí eles conseguiam entender o significado daquela paLAvra

A partir do dizer da entrevistada, de que *utilizaria gramática* mas que prefere a tradução, é possível afirmar que a representação de ensino-aprendizagem de Vanessa se pauta em formações discursivas do campo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ao se referir ao *Grammar Translation Method*, método muito utilizado no século XIX (Santos, 2010), com pouca ênfase na oralidade. Nesse método, as aulas são focadas na estrutura, no ensino de gramática, e na prática das estruturas gramaticais por meio da tradução de vocabulário. Oliveira (2014) explica uma possível situação em uma aula de língua inglesa que utilizasse o método:

Um professor de inglês apresenta o *present progressive* (ou *present continuous*, como preferem alguns) a uma turma de estudantes brasileiros. Ele explica que esse tempo verbal é formado pelo presente simples do verbo auxiliar BE seguido do particípio presente do verbo principal, cuja terminação é o morfema -ing. Depois ele coloca, no quadro, sentenças que ilustram essa estrutura gramatical, como, por exemplo, as seguintes sentenças retiradas do romance *Pride and Prejudice*, de Jane Austen: “*You are Always buying books*”; “*I am talking of possibilities, Charles*”. O professor traduz essas sentenças para o português. Em seguida, ele coloca na lousa sentenças em inglês para os alunos traduzirem para o português e sentenças em português para que eles

traduzam em inglês, praticando esse tempo verbal. Finalmente, ele verifica o que os alunos fizeram e corrige os erros que surgirem, fornecendo uma tradução correta (Oliveira, 2014, p. 76).

O uso da tradução como ferramenta de ensino é muito comum no contexto do ensino de língua inglesa, curso em que Vanessa estava matriculada durante as entrevistas. Portanto, esta é uma representação de ensino-aprendizagem que, provavelmente, ressoa no dizer da participante devido a seu contexto acadêmico.

Ainda, possivelmente, devido à (in)segurança na estrutura no ensino de línguas estrangeiras, como tratado por Tavares (2004), a abordagem estruturalista, o tipo de abordagem que ressoa no *corpus* desta pesquisa, seja um caminho que os professores em formação adotaram porque é o mais familiar para eles, ou talvez seja como eles aprenderam uma dada língua estrangeira. Como já citado, conforme Melman (1992, p. 15), saber uma língua é ser falado por ela, enquanto “conhecer uma língua quer dizer ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece”. E, ainda, talvez seja uma porta de entrada para esses professores possibilitarem que seus alunos conheçam a língua e possam, posteriormente, sabê-la e se verem contados nela.

4.3 Entre línguas-culturas

Eckert-Hoff (2010, p. 98), ao dizer de sua experiência como uma falante de português e alemão e descendente de alemães que vivem no Brasil, afirma que “[o] entre-língua implica um sentimento contraditório de pertença, mas também de não-lugar, de exilado, sem território [...]”. O sujeito que se submete a entrar numa outra língua estará sempre numa situação entre-línguas, pois não estará nunca completamente nem em uma, nem em outra. O sujeito entre-línguas, então, não assume o espaço discursivo da outra língua completamente (Bertoldo, 2003). Haverá sempre algo que mostre que ele transita entre duas línguas, sua língua dita materna e a língua estrangeira, como no sotaque, na insistência de certos modos de dizer na língua outra que carregam traços dos modos de dizer da língua materna, ou, ainda, a dificuldade de reproduzir determinados fonemas da língua outra, apenas para citar alguns dos traços que marcam esse lugar de entre-línguas.

Ainda, para a inserção na nova cultura, há, inevitavelmente, a tradução entre “línguas-culturas”, termo utilizado por Coracini (2007), autora de trabalhos aos quais me filio, pois não

é possível ser interpelado pela língua e não pela cultura, já que as duas noções encontram-se imbricadas.

O entre-línguas-culturas também é abordado durante as entrevistas, quando os/as professores/as de línguas em formação inicial relatam momentos em que estiveram em um lugar em que o português e outra(s) língua(s)-cultura(s) contracenavam, como se estivessem numa fronteira porosa entre duas línguas-culturas. O movimento de tradução entre línguas-culturas é relatado pelos/as professores/as como um exercício que eles exercem em sala de aula com seus/suas alunos/as.

SD17

*P*²⁷ *Sobre ser enriquecedor, como assim, como [essa experiência] tem sido enriquecedora pra você?*

Lucas: [...] me enriquece nesse sentido metodológico / e prático / cultural / também / de cê trocar ideia / com / com as pessoas / e perguntar / aí como que é assim no seu país / como que é asado / e tal / e aí / é / assim / por exemplo / culturalmente / um aluno da Venezuela / a gente tem umas atividades / pra ele / e a gente tinha uma questão que falava so... / falava sobre inhame enlatado / que no Brasil não tem // é claro no Brasil não tem / mas na Venezuela / TEM // a gente falou ué mas tem inhame enlatado na Venezuela / ele falou nossa (ri) tem várias coisas enlatadas / legumes / e frutas / e tudo / e foi assim / já vai transformando né / a gente vai abrindo // é / culturalmente também / os nossos horizontes né / então nesse sentido

Na SD17, Lucas afirma que o sentido cultural das aulas de PLE foi enriquecedor. Ele conta de seu aluno venezuelano e sua experiência com o inhame enlatado, que encontrava no seu país, mas não no Brasil. De acordo com Lucas, o aluno explicou que na Venezuela há *várias coisas enlatadas / legumes / e frutas* e que, ao saber disso, *já vai transformando né / a gente vai abrindo // é / culturalmente também / os nossos horizontes*. Conforme já dito anteriormente, o uso do gerúndio em *vai abrindo* aponta para um processo contínuo de formação do sujeito-professor. Além disso, Lucas explica que esse contato com diferentes realidades abre seus horizontes, *vai abrindo culturalmente*, como se Lucas abrisse uma lata. É possível também comparar essa situação ao estranhamente-familiar, estranho pela forma como se apresenta, enlatado, aquilo que é familiar: as frutas e os legumes. O saber de novas possibilidades, de formas diferentes de se conceber o familiar, serve aqui como um “abridor de latas”, retirando aquilo que (en)cobre o que já se conhece. Lucas entende essas novas possibilidades como interculturalidade, conforme na SD18:

²⁷ Em algumas SDs, como esta, faz-se pertinente a inserção da pergunta que fiz durante a entrevista, para compreensão do que foi dito pelo/a entrevistado/a.

SD18

P: Do que você mais gosta nas aulas de português que ministra?

Lucas: é / é realmente / é da / dessa / parte assim / da // da comunicação né / de falar com os meninos assim / de buscar alguma coisa que eles / é / é interculturalidade né / alguma coisa que é legal pra eles que é do país DEles / da cultURa / e tudo né / que a gente vai fazendo essa troca / com o português / com o Brasil / né / então algumas palavras que às vezes a gente tem um significado aqui / igual o pastel / né / no / no / espanhol / pastel aqui é o pastel lá da feira e tudo / mas pra eles é bolo // né / então é / é tem essa diferença / então a gente vem falando / o / o caso que eu também citei / do / do / inhame / né / e TUdo / e vê também teve uma aula que a gente ta com uma família de afegãos / que / é / é bem diferente assim das outras que / a professora Roberta até falou que já teve experiências né / que a gente viu o Sayed / que é um menininho de 11 ou 12 anos / ele falou / a gente perguntando né uma palavra com f / e ele FUNk // aí eu falei / nossa / olha pro cê ver / ele falando ritmo musical aqui e TUdo / então foi interesSANte assim essas trocas cultuRAIs / e tudo / né / então a intertextualidade tá sendo bem / é bem... / um ponto bem legal assim / que eu gosto muito / e também eu acho que / mais pessoalmente / é / o meu desenvolvimento como professor mesmo / sabe / tá sendo BEM legal assim poder ter essa experiência / porque / já é dentro de uma sala de Aula / eu to vendo ali maneiras de melhorAR / e tudo / então são os aspectos que to gostando assim / nessa / nesse / estágio né / que eu to fazendo

Apesar de, no senso comum, a interculturalidade poder ser traduzida como troca cultural, este é um termo caro para a linguística aplicada e os estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas. Kramersch (1996) define, em seus estudos, que:

O termo “intercultural” é utilizado na Europa, no mundo educacional, para caracterizar a aquisição de informações sobre os costumes, as instituições e a história de uma sociedade diferente do aprendiz [...]. Para além do conhecimento tradicional dos fatos culturais, uma abordagem intercultural visa obter uma compreensão da forma como estes fatos são/estão relacionados, ou seja, como, enquanto padrão, formam o tecido cultural de uma sociedade (Kramersch, 1996, p. 6)²⁸.

A troca de informações sobre uma determinada cultura e os diferentes significantes entre uma língua e outra, então, não definem o intercultural por completo, já que a interculturalidade também agrega a compreensão das relações entre as várias esferas de uma sociedade, como a história, as instituições e costumes. As diferentes palavras entre uma língua e outra, no entanto, fazem referência ao que explicita Revuz (2007) ao afirmar que na outra língua os objetos ganham outros nomes, outros significantes são atrelados a esses objetos para representá-los,

²⁸ Minha tradução de: “The term ‘intercultural’ is used in Europe in the educational world, to characterize the acquisition of information about the customs, institutions and history of a society other than one’s own [...]. Beyond the traditional knowledge of cultural facts, an intercultural approach aims at gaining an understanding of the way these facts are related, i.e. how as a pattern they form the cultural fabric of a Society” (Kramersch, 1996, p. 6).

emprestando a eles uma outra carga semântica. Santos (2004) acrescenta ainda que a abordagem intercultural visa incentivar o respeito à diversidade:

[O] sentido que atribuímos à qualificação intercultural é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados (Santos, 2004, p. 154)

Sendo assim, as trocas de informações sobre as diferenças entre duas sociedades, como o caso do inhome citado por Lucas na SD17, são apenas um aspecto de um contexto intercultural. O enfoque da abordagem cultural compreende a construção de novos significados, não somente trocas. A BNCC (Brasil, 2017) frisa ainda que essa interação entre-culturas possibilita que os indivíduos vivenciem uma constituição identitária mais diversa:

A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais (Brasil, 2017, p. 245).

Para que haja uma mudança na constituição identitária de um sujeito, o intercultural deverá promover deslocamentos que o faça (res)significar suas representações de mundo, o que ultrapassa a simples troca de informações sobre as diferenças entre países.

Lucas também fala do intercultural na SD18, pela necessidade de acolher o estrangeiro nas aulas de forma comunicativa utilizando algo do país *DEles*, algo que será legal *pra eles*. Apesar de marcar esse espaço entre línguas-culturas, Lucas utiliza o pronome possessivo “*deles*” para separar o que pode ser interessante para os alunos daquilo que pode não ser, aquilo que é brasileiro. Novamente, isso aparece ao falar do aluno Sayed, que o surpreendeu ao citar o gênero musical brasileiro “funk”, como exemplo de palavra com a inicial “F”. Com a interjeição “*nossa*”, o entrevistado demonstra sua surpresa com o conhecimento do aluno sobre a cultura brasileira.

Além disso, Lucas afirma que gosta *de buscar alguma coisa que eles / é / é interculturalidade né / alguma coisa que é legal pra eles que é do país DEles / da CULTURA*. Essa busca do professor faz menção a modos de dizer advindos dos trabalhos piagetianos e vygotskianos sobre a chamada “aprendizagem significativa”, que visa um ensino que seja

contextualizado à realidade dos/as alunos/as, e até mesmo lúdico, ou *legal*, como já discutido na SD13. No entanto, o que parece estar em jogo na SD é que o simples fato de cotejar contextos já conhecidos pelos alunos garantiria uma otimização da aprendizagem, o que não garante uma relação com o saber da língua. Apoio-me nos estudos de Tavares e Lima (2022), a fim de problematizar essa questão, que a partir da conclusão da análise de relatos de alunos da pós-graduação propõem uma alteração nessa designação, e a chamam de “aprendizagem significativa”. Tavares e Lima (2022, p. 146) afirmam que o discurso é o que “[...] constitui a possibilidade de circunscrever uma parcela do mundo e da experiência subjetiva à certa ordem da significação, de engendrar pactos, relações de poder, relações entre sujeitos e entre o sujeito e o mundo”.

Na SD18, Lucas diz que durante as aulas *foi interesSANte assim essas trocas cultuRAIs / e tudo / né / então a intertextualidade tá sendo bem / é bem... / um ponto bem legal assim*. Ao responder às perguntas e contar sobre as aulas de PLE, o participante da pesquisa recorre a elementos anafóricos para lembrar-nos daquilo que já foi citado no dizer. Um dos elementos utilizados para tal é o pronome demonstrativo “*essa*”, sobre o qual explicita Fiorin (2003):

O pronome demonstrativo atualiza um ser do discurso, situando-o no espaço. Segundo inúmeros linguistas, essa classe de palavras tem duas funções distintas: uma de designar ou mostrar (dêitica) e uma de lembrar (anafórica). A primeira função é muito importante, pois da mesma forma como não se pode discursivizar sem temporalizar, também não se pode falar do mundo sem singularizar os seres a que nos referimos. O demonstrativo partilha com o artigo a função de designar seres singulares [...] (Fiorin, 2003, p. 174).

Ainda, em: *foi interesSANte assim essas trocas cultuRAIs / e tudo / né / então a intertextualidade tá sendo bem / é bem... / um ponto bem legal assim*, ao lembrar-nos anaforicamente da interculturalidade, o entrevistado parece pretender repetir a palavra, mas faz uso da palavra *intertextualidade*, o que foge àquilo que Lucas explicava em sua resposta às perguntas que fiz. Essa fuga poderia então ser considerada um lapso, ou talvez um equívoco teórico. Como dito anteriormente, a língua, por ser opaca e heterogênea, é constituída de equívocos, lapsos e reformulações. Considerando esse fato linguístico como um lapso, este pode ser analisado como uma representação de língua do professor em formação, ao enxergar as línguas em jogo, o português como língua estrangeira e a língua do aluno, como textos que se (des)encontram durante as aulas. Esse (des)encontro se dá no *pastel*, que em português e em espanhol referencia alimentos completamente diferentes: *a gente vai fazendo essa troca / com o português / com o Brasil / né / então algumas palavras que às vezes a gente tem um significado*

aqui / igual o pastel / né / no / no / espanhol / pastel aqui é o pastel lá da feira e tudo / mas pra eles é bolo // né / então é / é tem essa diferença / então a gente vem falando.

Se, no entanto, a intertextualidade mencionada por Lucas for um equívoco teórico, sua fala aponta para a construção de significados da interculturalidade no curso de Letras. Também reafirma o fato de língua e cultura estarem atrelados.

SD19

P: O que você acredita que contribui para o aprendizado dos seus alunos na língua portuguesa?

Lucas: o que contribui // acho que / a imerSÃO / né / deles já alguns já estando aqui / então os alunos internacionais [...] / estando aqui / é / [...] / então // dentro / já da língua né / vamos dizer assim / e também pros refugiados e imigrantes / tá ali na comunidade / e tudo acho que isso contribui basTANte / acho que a interculturaliDade / trazer aspectos deles lá / e a gente imple / complementar com o Brasil / e fazer essa troca assim / pode ajudar muito também no aprendiZado / porque acho que moTIva / né / eles aprenderam assim também

A SD19 evidencia a intersecção que é feita em sala de aula entre línguas-culturas, mediada pelo português, ao pontuar que o que motiva os alunos é fazer o movimento de valer-se da cultura deles para ensinar, e complementar com a cultura brasileira. Percebe-se uma representação de cada cultura como um bloco consistente, homogêneo e completo, imaginário de língua que não se sustenta teoricamente na perspectiva adotada por esta pesquisa, uma vez que a heterogeneidade é inerente à cultura. O conceito de línguas-culturas, de Coracini (2007), é materializado principalmente em *estando aqui / é / [...] / então // dentro / já da língua né / vamos dizer assim*, pois não é possível estar dentro de uma língua, e sim de uma cultura; porém, Lucas fala da língua como atrelada à cultura. Assim, o/a aluno/a *dentro* da cultura brasileira, de acordo com o entrevistado, aprende o PLE com mais facilidade.

A hesitação e conseqüente reformulação presentes em *acho que a interculturaliDade / trazer aspectos deles lá / e a gente imple / complementar com o Brasil*, como se fosse corrigir um equívoco, retoma as possibilidades do que está sendo entendido como interculturalidade discutidas na SD15. A SD06 também dá corpo à discussão da imersão de Krashen e Terrell (1983) sobre a abordagem natural, também já discutida anteriormente, ao dizer que um dos fatores que contribuem para o aprendizado da língua é o fato de os/as alunos/as já estarem *dentro / já da língua né*. Além disso, as SD17, 18 e 19 apontam para uma representação de interculturalidade como um compartilhar de similaridades e diferenças que podem fazer com que a aula faça sentido e tenha significado para os/as alunos/as. Sobre a experiência o intercultural, Alice afirma que:

SD20

(EN) Alice: eu acho que / eu acho / é diria / primeiramente assim / cê precisa fazer essa disciplina [de Estágio em PLE] para você entender o que que é o interculturalAL // a gente fala MUito disso né assim / na formação [...] / né no francês a gente fala muito / do aspecto intercultural // que é esse de // né / de / fazer essa // essa mescla das cultURas / ou até / comparação não no sentido ai essa é melhor essa é piOR mas no sentido de / conhecER / né olha aqui é assim no sentido de ver que / existem coisas que são difeRENTes // e // e que / são possíveis de serem / de conviVERem né de estarem ali / que precisam ser respeitados / precisam / e / que acho que pra você realmente entender você tem que olhar com / com outros Olhos / um olho um pouco mais inTERno do que exTERno

A representação do intercultural, segundo o dizer de Alice, é, portanto, da ordem da comparação daquilo que é diferente. O verbo “comparar”, em *fazer essa // essa mescla das cultURas / ou até / comparação*, aproxima a língua portuguesa da língua dos/as alunos/as estrangeiro/as, mas acaba por frisar apenas os pontos de disparidades que evidenciam os desafios que vive em sala de aula.

Metonimicamente, o dizer de Alice também vagueia de verbo em verbo (fazer a mescla; [fazer] a comparação, no sentido de conhecer), como se ela quisesse calibrar suas concepções a um saber legitimado teoricamente na linguística aplicada ou, no caso dela, particularmente, na didática de línguas, que é a área do francês que trata dos problemas de ensino-aprendizagem de línguas. Percebe-se o atravessamento da formação na constituição da sua representação de ensinar e de aprender a língua estrangeira. Além disso, apesar da ênfase nas diferenças, em *existem coisas que são difeRENTes // e // e que / são possíveis de serem / de conviVERem né de estarem ali / que precisam ser respeitados / precisam / e / que acho que pra você realmente entender você tem que olhar com / com outros Olhos / um olho um pouco mais inTERno do que exTERno*, a participante já incorpora no seu dizer sobre essa representação a questão da alteridade, que é inerente à interculturalidade, materializada na possibilidade dos traços culturais *conviverem*, serem *respeitados*. Um dos resultados possíveis é justamente uma ressignificação das línguas-culturas em jogo, o que está indiciado na menção ao olhar “interno”. Sobre as trocas culturais e as diferenças em sala de aula, Alice também afirma que:

SD21

Alice: [ser professora de PLE] é uma deLÍcia // porque / tem uma troca cultural imensa / eles são MUito / muito / an // muito interesSAdos / essa turma que a gente TÁ / a gente / a gente usa MUito o inglês / porque a língua de interface é o inglês // porque eles sabem inglês // então é dali que a gente PUxa // né / porque / a gente não tem uma língua em comum // de fato materna né // então é muito bom / é muito rico / é que eu to desen / eu to destravando / to desenferrujando meu inglês / tô aprendendo MUito sobre // a cultura / muçulMAna né / que é completamente diferente / e / tem / MUitos desafios / então / tanto

os desafios linguísticos / quando os desafios / culturais né // então // são // bem diferentes / eu não posso tocar / na aLUna / né / então assim / é / é / nem uma / um HOMem não pode ensinar uma muLHER / se não tiver / a algum outro familiar / que seja // homem próximo / então a gente tem // muitos desafios // acho que nessa cultura / mais ainda né porque / é bem / bem diferente mesmo // é uma mistura de emoções / e sentimentos (ri)

Alice, ao responder sobre as diferenças entre ser professora de português como língua materna e de português como língua estrangeira, acerca das trocas culturais e diferentes línguas que há na sala de aula de PLE, ressoa em seu dizer uma interculturalidade representada como desafiadora. As diferenças culturais são ressaltadas no dizer da entrevistada em *porque / a gente não tem uma língua em comum // de fato materna né*, ou seja, há um incômodo no fato de que eles não comungam da mesma língua materna. No entanto, sendo a interculturalidade, de acordo com Santos (2004), o esforço para promoção da integração e do partilhar de experiências antigas e novas, a interculturalidade não valoriza as diferenças, mas a construção de novos significados a partir da integração intercultural. Sendo assim, apesar de o *intercultural* ser um termo caro para o ensino de PLE, conforme aponta o *corpus*, o estranhamento entre os modos de dizer dos/as alunos/as e da professora visto em sala de aula é a inquietação que protagoniza seu dizer. O enfoque que a professora dá nas divergências também contradiz o que promovem as instituições ao se internacionalizarem, conforme abordado no Capítulo 1.

Ainda, no dizer de Alice, há a representação de um território subjetivo (Guattari; Rolnik, 1986) habitado ilusoriamente por uma mesma língua materna, como quando ensina francês para seus/suas alunos/as brasileiros/as.

[A] noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (Guattari; Rolnik, 1996, p. 323).

E, quando está neste contexto, Alice tem como ferramenta aquilo que chama de língua de interface: uma língua que não é a materna de ninguém, mas que, em alguma medida, é comum aos interlocutores de uma dada interação. Neste caso, o inglês faz essa função. Sobre as diferenças linguísticas, ainda, Alice continua seu relato na SD22, a seguir:

SD22

Alice: eu particularmente to numa sala com afeGÃOS // então assim // é // a língua deles é o PERsa // é / COMpletamente diferente é uma estrutura / Absolutamente difeRENte / né / não é uma língua / que eu / não é uma língua do ramo laTIIno / ali / não é / não é uma língua anglo-saxã / não / é uma outro / modelo / outro modelo de esCRIta / né // eles escrevem / é / da // direita para esQUERda / né / a gente escreve da esquerda pra diREIta / eles escrevem ao conTRÁRIO / então é COMpletamente diferente / então eu con / não posso usar essa BAse / por exemplo / para ensiNÁ-los / porque a / o raciocínio deles é Outro // eu não tenho nem noÇÃO // se a // sinTAXe / a estruTUra // deles / é / por exemplo / se eu for / en ensinar o pluRAL / no francês // bom o marcador plural no francês também é o Esse // também a primeira a / a / né assim / a estrutura é a MESma // é / é sujeito / verbo / depois vem o adjeti / o / sujeito // verbo / substantivo / adje / adjeTIvo / enfim // então eu consigo puxar daí né / o deles NÃO

Na SD22, a interculturalidade é caracterizada pelas diferenças no toque, no tronco linguístico do qual as línguas em questão se originaram, e até na forma como a língua escrita é estruturada, de forma que as convergências entre as culturas são apagadas em favor da valorização das diferenças, a ponto que uma cultura é vista como completamente diferente da outra. Em *não posso usar essa BAse / por exemplo / para ensiNÁ-los / porque a / o raciocínio deles é Outro // eu não tenho nem noÇÃO*, a base, uma possível língua materna em comum, forneceria um ponto de intercessão para a construção de um novo saber na língua estrangeira, o que não acontece na prática do PLE no contexto pesquisado.

A experiência da prática com o PLE produz estranhamentos, já que a língua materna da professora não é a língua a partir da qual o ensino-aprendizagem se deu, o que é algo novo para esses professores em formação. A representação de língua portuguesa como uma língua de interface no ensino de línguas estrangeiras, então, presente no dizer de Alice, faz consonância às representações de interculturalidade como um espaço de desafios, conforme indiciado na SD21, já que o *uso* da língua de interface esbarra nas diferenças entre o português e o persa.

Alice também associa língua e cultura como conceitos imbricados (Coracini, 2007; Eckert-Hoff, 2010), tal qual Lucas na SD19, pois, já que *o raciocínio deles é Outro*, reforça-se, aqui, a lógica da língua que molda o pensamento e vice-versa, numa relação dialética. Quanto às dificuldades em sala de aula Alice acrescenta, na SD23:

SD23

Alice: e aí entra / o professor de língua estranGEIra né / o que que eu tenho aqui / que tipo de ferramenta que eu vou usar // com esse aluno // que não carrega nenhUM // ele não / não tá amparado em nada né / assim / eu vou puxar da Onde né // é / não tem / a estrutura da língua completamente difeRENte / os fonemas são diferentes / então daí eu penso que / a grande diferença é Essa / eu acho que mesmo um por / professor de português // língua maTERna // teria / dificuldade / de ensiNAR / um afeGÃO / português

// se ele não tiver uma formação / em língua estranGEIra / em diDÁtica / de língua estranGEIra / né // é o que eu penso / pelo menos

A base que Alice busca para ensinar seus/suas alunos/as é abordada mais uma vez, indiretamente, ao se questionar: *o que que eu tenho aqui / que tipo de ferramenta que eu vou usar // com esse aluno // que não carrega nenhUM // ele não / não tá amparado em nada né / assim / eu vou puxar da Onde né*. É possível ver que o encadeamento do dizer prefigura uma equivocidade: ela expressa dificuldade em encontrar modos de ensino já familiares e conhecidos, mas é ao aluno que é reputada uma ausência de saber, de língua, os quais possibilitariam o ensino-aprendizagem. É o aluno que não está amparado em nada, de acordo com o dizer de Alice, como se a diferença nas línguas do aluno e da professora apagasse a língua do primeiro.

Uma representação de língua que ressoa no dizer de Alice, então, é a de uma língua que faz o papel de mediadora, tanto no ensino de uma segunda ou terceira língua quanto entre as diferenças interculturais entre dois povos diferentes. Para Alice, ensinar um afegão é difícil e é necessário o uso do inglês para que haja entre eles algo em comum, a fim de possibilitar o ensino de PLE. De acordo com a professora, ensinar português como língua estrangeira para seus/suas alunos/as é difícil devido à estrutura, pois não tem *de onde puxar* o que será ensinado: *eu vou puxar da Onde né // é / não tem / a estrutura da língua completamente difeRENte*. Apesar das diferenças entre línguas-culturas de que se vale a professora para descrever as dificuldades em sala, vale lembrar o que explicita Revuz (1998) sobre a estruturação do psiquismo do sujeito, enquanto sujeito de linguagem. Sempre que houver a tentativa de aprendizado de uma língua estrangeira, aquilo que se constituiu identitariamente na língua materna em que está inscrito o sujeito será perturbado. Sendo assim, segundo a autora, o aluno está, sim, amparado em algo, ainda que essa língua materna não seja comum à da professora:

Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador do nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples “instrumento de comunicação”. É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um “instrumento”, que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas (Revuz, 1998, p. 217).

As dificuldades de ensinar um aluno afegão, conforme a SD23, *que não carrega nenhUM // ele não / não tá amparado em nada né*, um aluno com quem a professora não sabe qual *ferramenta* usar, podem ser, portanto, fruto das diferenças entre línguas citadas na SD22,

e de suas distintas estruturas linguísticas e fonéticas. O/a aluno/a, então, não está *amparado* em uma estrutura que dê a segurança que a professora precisa para ensinar o português como língua estrangeira. É possível que, se fosse um/a aluno/a falante de português aprendendo uma língua estrangeira, Alice se sentiria amparada na estrutura da língua, que lhe é materna, para ensinar. Tavares (2004, p. 238), ao analisar discursos de sujeitos-aprendizes de uma língua estrangeira, afirma que é possível que “o apego à estrutura” seja “[...] uma tentativa de manter a ancoragem à língua materna como garantia ilusória de um espaço ou de um lugar onde tudo se sabe”. Ainda acrescenta que “[...] o apego à gramática talvez consista uma resistência em deixar-se perturbar” (Tavares, 2004, p. 239). Sendo assim, o estranhamento de Alice na SD23 resulta em projetar no aluno a falta que, de fato, é dela e está nela: um desconhecimento da língua do outro e a falta de uma estrutura minimamente familiar entre os interlocutores. Eduarda, participante e aluna do curso de francês, também comenta sobre a estrutura das línguas:

SD24

Eduarda: eu / tenho gostado bastante [das aulas de PLE] porque os / alunos são / todos hispanNÓanos né / e aí eles acham tudo muito inCRÍvel / assim quando a gente vai ensinar / eles acham engraÇAdo essa diferença às vezes de falso cogNAtO / aí eles acham engraÇAdo / e // eles / também / eu acho muito bom quando a gente vai ensinar uma coisa a gente fala então / essa é a regra mas a gente não usa a regra / tá / e eles ficam / como asSIM / não é posSÍvel (expressão de indignação) / não sei o que / eu acho // eu acho que é engraçado essas surpresas que eles vão tendo com a língua sabe / com as REgras e com o uso da língua / eu / tenho achado muito legal

A SD24 trata dos aspectos tidos como importantes para as aulas de PLE, mas a professora retrata as aulas como se envolvessem somente a estrutura das línguas em questão, a língua dos alunos e o PLE. Em *eles acham tudo muito inCRÍvel / assim quando a gente vai ensinar / eles acham engraÇAdo essa diferença às vezes de falso cogNAtO*, a entrevistada fala somente do vocabulário de uma língua em comparação com a outra, quando as palavras em espanhol e português parecem ter um significado semelhante devido à semelhança na escrita ou na pronúncia, mas não têm. Ainda, ela diz: *eu acho que é engraçado essas surpresas que eles vão tendo com a língua sabe / com as REgras e com o uso da língua*. Apesar da abertura de poder falar dos vários aspectos que tem gostado ao ensinar o PLE, a fala da professora circula o discurso do estruturalismo, tanto que o substantivo *regra* ressoa repetidamente. Desta forma, é possível dizer que a representação de ensino-aprendizagem dessa professora se pauta grandemente em formações discursivas da perspectiva estruturalista sobre a língua, pois pontua as diferenças entre línguas-culturas, a fim de comparar somente regras e diferenças de

vocabulário. Ainda sobre o encontro de línguas-culturas no contexto de ensino de PLE, Lucas relata que estar neste entre-lugar o motivou a aprender novas línguas estrangeiras:

*QUI*²⁹

Lucas: Trabalhando como professor de PLE/PLAc (principalmente PLAc) quis muito aprender espanhol para ajudar os refugiados e imigrantes venezuelanos [...].

SD25

Lucas: eu acho que foi uma coisa assim que // eu assim / igual eu falei né / que eu não escolhi o espanhol / fazer o espanhol [como curso da graduação] / porque eu não tinha muito interesse / assim / na LÍngua né / aí na hora que eu cheguei assim que eu fui dando uma Aula / duas Aulas / eu fui vendo o pessoal faLANdo / eu acho que // eu falei nossa // eles tão usando essa língua / o que que tá acontecendo (ri) // né / nossa tem um motivo ali tem alguma coisa assim né / porque // é igual quando a gente // e / eu dou aula também pros adolescentes [...] de 11 a 14 anos / e aí a gente sempre fala né / que é legal trazer / é / algum estudante internacioNAL / alguma coisa pra roda de conVERsa / pra gente falar pros aLUnos / que eles não tão aprendendo aquela língua à TOa que tem gente usando essa LÍngua / então / a gente vai falar aqui em francês vai falar em espanhol em inglês / mas não é à toa que a gente tá aprendendo / tem alguém uSANdo / é uma história que tá ali / de uma pesSOA / é / uma história sendo conTAda / e tudo / tem um motivo de tá ali com aquela língua né // aí eu olhei eu acho que eu senti isso ali vendo / os / o pessoal falando espanhol assim / eu falei nossa / a língua tá sendo usada ali / tem alguém que FAla a língua / tá usando ali / olha que bonito olha que legal // aí eu falei não / vou / vou fazer um esforço / pra tentar aprender / aí eu falei vou / comecei ali né

O dizer de Lucas, *eu falei nossa // eles tão usando essa língua / o que que tá acontecendo (ri)*, evidencia o encantamento com a língua com que entrou em contato, quando *foi vendo o pessoal falando*. Neste excerto, também o riso pode dizer de um desejo flagrado, que revela algo deste desejo indiciado nesse dizer, podendo até ser o *eles tão usando essa língua* como uma resposta a uma angústia ao “para que aprender uma língua” ou “para que ela serve”. Ainda, seu espanto e seu envolvimento com a língua se dão após vê-la sendo usada. O participante enxerga essa língua quando encarnada em alguém, quando há uma história contada nessa língua, como ao pontuar que *os/as alunos/as não tão aprendendo aquela língua à TOa que tem gente usando essa LÍngua*. Sendo assim, é no entre-línguas-culturas, é no contato com a história do estrangeiro que *tem um motivo de tá ali com aquela língua*, que Lucas encontra a língua encarnada; e este encontro confere a ela valor, relevância e significação.

A língua encarnada na SD25 se dá também pelo uso do advérbio de lugar “ali”, marcando o espaço geográfico em que a comunidade venezuelana se encontra falando espanhol no Brasil. No dizer de Lucas, há a necessidade de conferir à língua uma forma, para que essa língua deixe de ser abstrata e sem corpo. Localizar esses falantes e sua língua em funcionamento

²⁹ Questionário.

respalda o aprendizado do espanhol, bem como o contato com as histórias e necessidades dos/as alunos/as, já que quis aprender a língua *para ajudar os refugiados e imigrantes venezuelanos*. Bruna também trata do ensino-aprendizagem de PLE para falantes de espanhol, e afirma que:

SD26

Bruna: então / as diferenças / cultuRAIS / eu vejo assim / como / eu dou / aula de espanhol pra criança / é // elas ficam marcadas bastante na fala / então na dificulDAde / do português né / da / da tradução / é // digamos / das palavras de língua materna / do espanhol materno / PAra o português / porque nes / nesse processo de tradução a gente vê / algumas // questões / que são particulares do espanhol / então por exemplo / é // a questão do femiNIIno / a questão do feminino e mascuLIIno / la LEche / el LEche / que vem / pro português como // né / o LEite / questões assim / que são / traços culturais // do espanhol / e que vai chocar / quando vê / essa nova língua

Segundo o dizer da professora, *falar* uma língua estrangeira é uma tradução entre línguas-culturas, representação que ressoa em seu dizer como em: *na fala / então na dificulDAde / do português né / da / da tradução / é // digamos / das palavras de língua materna / do espanhol materno / PAra o português*. Para ela, para que o/a aluno/a possa dizer de si na língua portuguesa como língua estrangeira, ele/a precisa se traduzir, traduzir seu mundo, antes falado numa língua inquestionada, tida como natural, todo o universo simbólico apre(e)ndido na língua materna, para uma língua estranha. A língua-cultura é abordada na SD27 por Bruna, ao falar dos sons das línguas:

SD27

Bruna: então escrever banana / com V / com la / porque / ela escuta // que / a V no espanhol é a ube // então ela escreve / va / é / vanana né // então assim / são questões / que não é / que tá errado / porque ela esCUta assim // ela acostumada com a oralidade / é aí quando vai passar pra escrita / tem todo isso / né / então // eu acredito que uma forma de lidar / com essas questões culturais da língua / né / é você en / entender / o contexto social em que a pela p / aquela criança está inserida / aquele estudante está inserido / e buscar / compreender assim / quais são as / verdadeiras dificuldades né / do ensino de língua.

A SD27 indica que, para a entrevistada, o entre línguas-culturas também se faz presente com a evidência da dificuldade dos alunos. Na sala de aula de PLE, ele é marcado nos sons que os alunos não transcrevem de acordo com a norma. A vivência dos alunos, portanto, nesse encontro-confronto com a norma da língua portuguesa é transcrita para os/as professores/as entrevistados como uma adversidade no processo de ensino-aprendizagem. Eduarda também compartilhou sobre as dificuldades encontradas na sala de aula de PLE:

SD28

Eduarda: (expressão pensativa) eu não gosto quando eles começam a falar / espanhol entre eles / um espanhol MUito rápido / e a gente não consegue entender o que eles estão falando // e aí eles ficam traduZINdo o que a gente tá falando / e eu acho que isso / é ruim para eles // porque às vezes a / algum deles não conseguem / não tá entendendo muito bem que a gente tá falando / e aí vem outro / e explica tudo em espanhol (ri) / e a gente fica // tá bom [...] eu não gosto / mas eu sei que pode funcionar para eles / sabe

Em *a gente não consegue entender o que eles estão falando // e aí eles ficam traduZINdo o que a gente tá falando*, Eduarda expressa sua preocupação com o aprendizado dos/as aluno/as a partir de seu comportamento em sala de aula. Neste dizer da entrevistada, é possível ver a heterogeneidade indiciada, com a discursividade da proibição da tradução veiculada por muitas escolas de idiomas, que proíbem a tradução da língua-alvo para a língua materna do aluno em prol da dita fluência. A SD28 ainda aponta para o estranhamento da professora diante da língua espanhola, que ela parece não entender e parece ficar de fora quando, possivelmente, gostaria de ficar no controle ao assumir a posição de professora: *às vezes a / algum deles não conseguem / não tá entendendo muito bem que a gente tá falando / e aí vem outro / e explica tudo em espanhol (ri) / e a gente fica // tá bom [...] eu não gosto*. A formulação *aí vem outro* pode remeter àquele que vem para tirar da professora o poder atrelado ao saber, o poder de ter a explicação dita “adequada”, pois o aluno *explica tudo em espanhol*. O riso do desconforto e a expressão de assentimento *tá bom* talvez sejam indícios de um sentimento de ameaça, resultante de um possível questionamento desse lugar ilusório de tudo saber, dessa posição de mestria. A entrevistada, assim, pode se sentir num entre-lugar (Eckert-Hoff, 2015), pois ela nem se reconhece como professora, nem tampouco como falante da língua espanhola, o que a exclui, de certa forma, de ambas as posições. O mesmo ocorre com João Pedro, na SD29:

SD29

P: O que você acredita que dificulta o seu aprendizado dos seus alunos na língua portuguesa?

João Pedro: acho que a barreira linguística [...] às vezes a gente não entender / é / a / a dúvida deles / e já aconteceu / já aconteceu isso demais / e diversas formas a gente explica e os alunos falam não entendi // e // e aí a gente pede pra eles explicarem o que eles não entenderam // e aí a gente não consegue entender porque // ai / porque quando você não entende você fica impaciente com isso / você já não tá num // num nível normal / você já tá um pouco // ansiOso / TRISTe / e aí você / ten // eles / que não dominam o português / tenta falar em português não rola // tenta / tenta explicar na língua deles o que eles não tão entendendo em português a gente não vai conseguir entender // então vai virando um emaranhado de coisas

Mais uma vez, ressoa no *corpus* da pesquisa o ser-estar-entre-línguas-culturas, pois João Pedro diz que, no contexto de ensino-aprendizagem de PLE, *falar em português não rola // tentar / tentar explicar na língua deles o que eles não tão entendendo em português a gente não vai conseguir entender*. Esta *barreira* que confunde o entendimento dos/as alunos/as e dele próprio; *vai virando um emaranhado de coisas*, já que, afinal, o entre-línguas-culturas se dá onde as fronteiras das línguas e das culturas são esgarçadas e escamoteadas (Coracini 2007), e as *coisas* acabam por *emaranhadas*. O emaranhado, o embaraço que João Pedro encontra no entre-línguas-culturas, causa nele angústia, expressa pelos adjetivos *impaciente*, *ansiOso* e *TRIste*, pois ele se encontra no entre-lugar da incompreensão, do não poder falar português nem a língua do/a aluno/a.

4.4 Entre termos: língua estrangeira-língua de acolhimento

A configuração do título deste subtópico, em que não utilizo a conjunção alternativa “ou” para separar os termos “língua estrangeira” e “língua de acolhimento”, mas utilizo hífen, materializa linguisticamente o entrelugar em que se encontram. Coracini (2014), afetada pelos estudos de Derrida (1972, p. 20), pondera que os efeitos de sentido do uso do hífen entre duas palavras cujos campos semânticos se tensionam: “[...] no entre (ou no hífen ou no e) que une e, ao mesmo tempo, desune os opostos, apagando, não os opostos, mas a polaridade que os hierarquiza na epistemologia ocidental, marcada pelo pensamento dicotômico, logocêntrico”. A configuração materializa linguisticamente a posição desta pesquisa, a posição de que não é possível camuflar o caráter de estranho de uma língua estrangeira, nem mesmo conferindo-lhe a designação de acolhida. Uma língua outra, que não seja para o sujeito a língua dita materna, designada (ou não) como “língua de acolhimento”, sempre será marcada pelo seu caráter de estranho. Nem mesmo a língua dita materna escapa do caráter de estranho da língua, do estranho-familiar da língua, como já discutido no tópico 4.1.

O capítulo “Entre termos: língua estrangeira-língua de acolhimento” foi assim nomeado pois, ao adentrar nas discussões acerca do ensino de português para imigrantes, conforme discutido no subtópico 2.2, vemos que muitos/as pesquisadores/as buscam filiação em termos que dizem também do caráter de suas pesquisas. A língua portuguesa, no *corpus* da pesquisa, ao ser ensinada para imigrantes, foi referida principalmente como Português como Língua Estrangeira (PLE) e o Português como Língua de Acolhimento (PLAc); porém, essa

diferenciação marcava os contextos em que os/as alunos/s estrangeiros/as estavam inseridos. Essa diferenciação se faz presente na SD30, a seguir:

SD30

Lucas: assim no sentido do PLAc / né / [o que menos gosto] é os problemas sociais mesmo que a gente vê / ali / assim / que // é uma coisa que incomoda muito assim / que a gente / é / né / é assim / é do contexto próprio do PLAc mesmo né / a gente acolhEr / e tá ali ajudando / e tudo / só que aí eu falo / nossa podia ter mais recurso / pra tentar ajudar né

A representação que ressoa no dizer do participante de uma língua que acolhe é acompanhada da representação de professor apaixonado pela profissão, que está sempre pronto a ajudar o/a aprendiz. Esse professor que acolhe – representação revestida de um caráter messiânico – presta auxílio até fora do momento do horário de aula e ultrapassa as paredes da sala de aula para acompanhar seus/suas alunos/as também em outros contextos de uso da língua. Ainda, numa incessante busca por ajudar os/as alunos/as com todos os recursos de que necessitam no novo país onde estão inseridos, vê-se limitado/a pela falta de recursos que possui, já que não é possível suprir todas as necessidades do/a aluno/a.

Aferir um termo novo neste contexto, ao deixar de usar o PLE para usar o PLAc, é uma escolha que envolve questões históricas, políticas, ideológicas, e até mesmo geográficas, como uma tentativa de esvaziar a estrangeiridade, ou de esvaziar a ideia de que essa língua é estranha ao sujeito ou que não pertence ao estrangeiro, já que esse encontro com alunos/as estrangeiros/as, e até em situação de refúgio, propicia a discussão de como se deve acolhê-los no Brasil. O linguista Guimarães (2003) denomina “designação” esse movimento de conferir um nome a um objeto, concedendo a esse movimento linguageiro significação que congrega o atravessamento da história em sua articulação com o linguístico e com a subjetividade:

A designação é o que considero a significação de um nome enquanto sua relação com outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome. A designação não é algo abstrato, mas linguístico e histórico. Ou seja, é uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real. Por isso, um nome não é uma palavra que classifica objetos, incluindo-os em certos conjuntos [...], os nomes identificam objetos” (Guimarães, 2003, p. 54).

Chamar o ensino da língua portuguesa de PLAc, portanto, não é uma mera designação; tem-se uma intenção não consciente com essa escolha, uma intenção de esvaziamento do que é estranho. No entanto, apesar de a designação Português como Língua de Acolhimento (PLAc) parecer ser uma tentativa de fazer o imigrante ou refugiado se sentir pertencente à comunidade, no contexto histórico e geográfico em que estão inseridos, a língua em si não acolhe. Quem

acolhe são os falantes da língua. Quanto à sua experiência com alunos/as refugiados/as, Alice afirma:

SD31

Alice: é / tem sido MUito prazerROsa [a experiência de ensinar a língua materna para imigrantes] / mas / bastante desafiaDOra / também / é a gente / eu / a minha experiência particular / tem sido como / português como língua de acolhiMENto / porque / a gente trabalha com refugiados né

Alice representa a língua portuguesa como língua de acolhimento como a língua do refúgio. Ela se filia a formações discursivas sobre o ensino de línguas que as concebem como possibilitadoras de acolhimento ao imigrante no Brasil, retomando a potencialidade de salvador/a que o/a professor/a heroico tem ao fazer o seu trabalho “com paixão” pelo ensino e pelos/as alunos/as, como na SD30. Alice ainda separa as designações PLAc de PLE, devido à demanda de maior flexibilidade no ensino de PLAc:

SD32

Alice: a gente a / a / aprende a ser muito fleXível / principalmente quando você tá trabalhando com // o portuGUÊS // língua / de Acolhimento / né / que é um pouco diferente do português língua estranGEIra // aí sim ce tem uma for / uma flexibilidade / ainda maior / [incomp] / pra acoLHER com a língua né / não é simplesmente ensiNAR / uma / uma habilidade linguística // aí sim tem que ter mais // e mais flexibilidade sim / então lá por exemplo a gente recebe // aLUnos / de NÍveis / ah / linguísticos / de conhecimento da língua / muito heteroGÊneos // e / com / com necessidades / MUito / é / discrePANTES // né então às vezes // a / o aluno não tá / ali // parece que ele não tá aprendENDO / parece que não tá prestando atenÇÃO / parece que aquilo não tá sendo interesSANte // mas a família dele tá toda lá no país que tá em GUErra / aí ele tá / sozinho aQUI / ele não sabe como é que ele vai pagar a CONta / ele não sabe se a filha tá VIva // NÉ / é / é um outro conTEXto / então assim / flexibilidade é a palavra mesmo / tem que ser muito flexível / é um lugar de aprender // muita flexibilidade (ri) // muita flexibilidade entra o jogo de cinTUra / eu acho que entra // a capacidade de // adequação de adaptaÇÃO // né assim / muitas vezes a gente leva um conteÚdo / e cê vê que aquele dia // isso qualquer Aula né / de língua cê que aquele dia aquele conteúdo que cê preparou com tanto amor não vai rolar // e aí você tem que adapTAR / então // mas assim / muito rico / acho que estágio de PLE / eu / pra qualquer professor / independente se vai dar ou não aula / eu acho que pelo contexto que a gente tem Ele aQUI // principalmente dentro do contexto dos refugiAdos / eu indicaria para qualquer / professor em formação ele faz muita // assim muita / a muita experiência e muita / CARga de / de aprendizagem em / todos aspectos // me surpreendeu muito / assim / realmente // sei não achei que fosse ser tão // tão envolvente / o PLE

Ainda, na SD32, ao explicar como funciona a dinâmica da sala de aula de ensino de PLAc, Alice se identifica a formações discursivas relacionadas à didática de línguas, no que concerne ao planejamento de aula e à importância conferida a ele no ensino-aprendizagem. A necessidade

de flexibilidade é enfatizada com as repetições e o uso do advérbio de intensidade “*muito*”. Pode-se perceber, ainda, traços das metodologias e da didática de línguas quanto à necessidade de antecipar problemas no planejamento das aulas. Assim, o/a professor que irá *acolher com a língua* é aquele/a que tem *jogo de cintura* para lidar com o que é *do contexto dos refugiados*, no caso do ensino de PLAc. No entanto, vale ressaltar que a flexibilidade necessária a um/a aluno/a no ensino-aprendizagem de quaisquer línguas estrangeiras depende do/a professor/a e da forma como este/a compreende o processo, bem como depende da forma que compreende seu lugar ou o lugar do/a aluno/a em sala de aula. Um/a professor/a de línguas que considera que os alunos estão em um aprendizado processual, marcado por encontros-confrontos com a língua-alvo, irá proporcionar um ambiente flexível que *acolha* esses/as alunos/as, independentemente se a língua receba a designação de estrangeira ou de acolhimento. Isso pode ocorrer ainda que o curso seja chamado Ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), já que o adjetivo “estrangeira” é uma forma de marcar o estranho da língua, e não de impossibilitar o aluno [estrangeiro à língua] de lidar com os conflitos que irá encontrar no caminho.

Contrapondo ao ensino de PLE, o PLAc *não é simplesmente ensiNAR / uma / uma habilidade linguística // aí sim tem que ter mais // e mais flexibilidade*. O dizer de Alice problematiza a designação PLE por marcar a sua estrangeiridade em seu nome, português como língua estrangeira, e porque o adjetivo “estrangeira” teoricamente atribui inferioridade aos falantes ou aprendizes não “nativos”. Já que se são estrangeiros na língua, se pressupõe que precisam atingir um conhecimento análogo ao do “nativo” na língua (Rajagopalan, 1997; Gómez, 2007), mito que, embora muito problematizado na linguística aplicada, ainda povoa o imaginário de alunos e professores de língua estrangeira. Essa diferenciação para minimizar os efeitos da língua denominada estrangeira já fora antes explorada por Jenkins, Cogo e Dewey (2011), ao explicarem as diferenças entre língua inglesa como língua franca, língua inglesa como língua materna, e língua inglesa como língua estrangeira:

[...] uma perspectiva de língua inglesa como língua franca vê os “tipos” de língua inglesa não-nativas como diferentes, em vez de inferiores. Ou, dito de outra forma, as diferenças em relação à língua inglesa como língua materna **não são consideradas sinais de incompetência, como são quando vistos de uma perspectiva de língua inglesa como língua estrangeira**, mas são exploradas como características emergentes ou potenciais da língua inglesa como língua franca (Jenkins; Cogo; Dewey, 2011, p. 284) (grifo meu).³⁰

³⁰ Minha tradução de: “[...] *an ELF perspective sees non-native Englishes as different rather than deficient. Or, to put it another way, differences from ENL are not assumed to be signs of incompetence, as they are when viewed*

Da mesma forma que Alice pontua as formas de tratamento de uma sala de aula de língua que não é língua estrangeira, mas língua de acolhimento, Bruna pontua que:

SD33

Bruna: então / é uma experiência muito interessante / acredito que todos deveriam ter acesso né / é // a essas aulas / a essa sala / por que / porque quando a gente se vê / dentro de uma sala de aula / com o português como uma língua de acolHida / como uma língua / que // é // tem uma carga / é / cultural / e especial ali / na forma de tratamento // para / esses imigrantes / que precisam né / ser acolhidos aqui / no Brasil / que precisam ter esse contato aqui

Na SD33, no dizer de Bruna, o PLAc é dado como uma língua que oferece um tratamento *especial* aos/às alunos/as imigrantes. Enfatizar o PLAc e a diferença entre esta e a designação PLE reflete uma representação de ambas as designações, como se no PLE o acolhimento não acontecesse e essa função não estivesse incluída. Designar o português da sala de aula em que os/as alunos/as são imigrantes como uma língua de acolhimento, e chamá-lo de português como língua de acolhimento, influencia o olhar da entrevistada sobre essa língua. No dizer, a designação confere à língua uma *carga especial ali*, na sala de aula, *na forma de tratamento*. A designação, inclusive, impacta no comportamento da professora quanto à forma que recebe os/as alunos/as no Brasil. Essa representação do PLAc ressoa também no dizer de Lucas, na QU1, já citada anteriormente:

QU1³¹

Lucas: Trabalhando como professor de PLE/PLAc (principalmente PLAc) quis muito aprender espanhol para ajudar os refugiados e imigrantes venezuelanos [...].

Sendo assim, trabalhar com a língua na condição de língua de acolhimento, segundo Lucas, o fez querer aprender espanhol, o que antes não o interessava, a fim de ajudar *os refugiados e imigrantes venezuelanos*. O uso da adjetivação *refugiados* também reforça a separação entre as designações PLAc e PLE, pois *refugiados* ressoa no *corpus* da pesquisa para referir-se aos/às alunos/as do PLAc. O adjetivo “refugiado”, conforme o Dicionário Michaelis, é o [q]ue ou aquele que se refugiou”. O dicionário também define “refugiado político como “indivíduo que, por motivos de perseguição política ou ideológica em seu próprio país, procura asilo em país estrangeiro”. A partir dessa definição, é possível aferir que os professores Bruna

from an EFL perspective, but are explored as emerging or potential features of ELF” (Jenkins; Cogo; Dewey, 2011, p. 284).

³¹ Questionário.

e Lucas tenham a intenção de oferecer aos/às alunos/as em situação de refúgio um asilo na língua, ao ensiná-los “uma língua que acolhe”. O mesmo movimento é observado no dizer de João Pedro, na SD34:

SD34

João Pedro: até agora que eu falei do / do PLAc / né / que são os / os imigrantes e com os / refugiados / não / não sei se é o foco da sua pesquisa / mas eu FAÇO / outro estágio / de / aí é de PLE com intercambistas / que es / e mestrandos / mestrados / que estudam aqui [...] / [a proposta inicial] era um curso que ia ensinar / língua portuguesa / mas com o pano de fundo de / da linguagem acadêmica para eles / saberem escrever corretamente / o / trabalho de pesquisa deles // era aberto pra qualquer intercambista

Sendo assim, segundo a SD34, o PLE seria destinado aos intercambistas, ou seja, aos alunos/as de português que decidiram passar uma temporada no Brasil para estudar. Como estes/as alunos/as, teoricamente, não estão em busca de asilo no país, estes podem aprender uma língua dita estrangeira. Para estes/as alunos/as, então, é ensinado o *saber escrever corretamente* a língua portuguesa da *pesquisa*, do *mestrado*, já que são alunos/as mestrandos.

O acolhimento, de acordo com as SDs 32, 33 e 34, foi oferecido pela língua somente aos/às alunos/as de PLAc. No entanto, como já apontado no subtópico 2.2, é comum que em um curso de línguas o/a aluno/a se identifique com a língua estrangeira em questão ou até mesmo com o professor (Menezes, 2017). O sujeito-aluno que está se inscrevendo em uma língua estrangeira, em quaisquer línguas estrangeiras, ao tomar a palavra e ser tomado por ela, ao se dizer e ser dito por essa língua, pode acabar por buscar acolhimento por parte do/a professor/a, da comunidade falante da língua estrangeira em questão, ou ainda, tentar encontrar na língua estrangeira um lugar de acolhida para a estrangeiridade que experimenta na língua dita materna, mesmo que essa língua não seja designada “língua de acolhimento”. Ou seja, este acolhimento pode ser oferecido e requisitado também em uma aula de PLE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar minhas considerações finais a partir dos gestos de análise empreendidos, retomo a hipótese norteadora desta pesquisa. Esta pesquisa é direcionada por uma hipótese que delimita as direções para as quais me atentei ao analisar o *corpus*. Porém, como já dito, não tive o objetivo de provar essa hipótese empiricamente, apenas de discutir como se dão as produções de sentido no contexto de ensino-aprendizagem de PLE. Isso posto, como hipótese norteadora, propus que os conflitos entre materno e estrangeiro, inerentes à relação sujeito-língua, afetam a formação de professores/as de língua em formação inicial, a partir da relação que eles/as desenvolvem (ou não) com a língua portuguesa, ao ensiná-la como língua estrangeira.

Para tal, retomemos também as perguntas de pesquisa. A questão de pesquisa indaga os possíveis efeitos da prática de ensino de PLE sobre a constituição identitária de professores/as brasileiros/as de língua estrangeira em formação inicial. Como desdobramento da questão e da hipótese norteadoras desta pesquisa, tive a intenção de responder às seguintes perguntas:

1. Como os/as participantes representam a si mesmos como professores/as e o outro como aluno/a, dado que o ensino de PLE pode afetar tais representações?
2. Que relações os/as professores/as estabelecem (ou não) com a língua que ensinam, a partir de sua prática no Estágio Supervisionado de Português como Língua Estrangeira?
3. Em que medida as narrativas dos/as professores/as sobre sua prática em sala de aula são afetadas pelos modos como eles/elas percebem a relação dos alunos/as com a língua portuguesa?

A fim de discutir como os/as participantes representam a si mesmos como professores/as, e o outro como aluno/a, dado que o ensino de PLE pode afetar tais representações, percebi que, quando compartilha a língua com o outro, o/a aluno/a estrangeiro/a, o sujeito-professor se vê no entremeio identitário da sua *língua – nossa língua*, e passa a se questionar: A língua que penso ser minha pode, também, pertencer ao outro? O que me diz tanto pode também dizer um pouco desse outro, estrangeiro? Desta forma, as representações de si, como professores/as, no *corpus* da pesquisa, são afetadas por esses questionamentos, ao dividir essa língua-cultura com o outro e ao compreender como se dão as posições de poder em sala de aula.

Na sala de aula, a partir dos gestos de análise, os/as participantes sofrem com desconfortos e angústias, na dupla tentativa de assumir a posição de tudo saber da língua, por serem “nativos/as” e professores/as. Estar diante dos/as alunos/as mostra a esses/as professores/as que ser professor/a e ser “nativo/a” não sustenta a posição de tudo saber da língua

portuguesa, inclusive porque o tudo saber de uma língua é da ordem do impossível. O peso que essas duas palavras têm sobre os/as participantes se materializa linguisticamente quando se questionam: *como vou ensinar essa língua para o aluno que tem zero de gramática?*; ou como vou ensinar essa língua se *não sou professora de português como língua estrangeira at all?*.

Colocar-se na posição de “professor/a nativo/a” de uma língua faz com que os/as professores/as se sintam num entremeio identitário. Por um lado, essa posição confere a eles/as a expectativa de que eles/as sabem tudo daquela língua, de que são donos/as daquela língua, de que possuem todo o conhecimento sobre aquela língua, e por isso teriam, imaginariamente, as “respostas corretas” para as perguntas de seus/suas alunos. Por outro lado, essa expectativa faz com que eles/as se coloquem em questionamento se eles/as sabem isso tudo que pressupostamente saberiam e o que é suposto e esperado a eles/as por parte dos alunos, já que talvez não possuam essa ilusão de que sabem tudo, mas ela faz parte do “mito do nativo”.

Olhar para essa língua, tão *materna*, tão *simples*, tão *nossa*, com olhos de professor/a (de língua estrangeira), e planejar aulas que vão ao encontro do que os/as alunos/as precisam é da ordem do estranho-familiar. Um dos/as participantes inclusive afirma que *está mudando seu jeito de ver* o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Os/as participantes sentem que conhecem essa língua até que precisam ensiná-la; sentem que a conhecem até o ponto em que *vem o outro e explica tudo em espanhol* porque o/a professor/a não foi compreendido/a pela turma. E então, no dizer da participante Eduarda, por exemplo, o riso do desconforto emerge quando sentem que sua posição de professor/a é ameaçada.

As tentativas de, possivelmente, ser professor/a, de ser até mesmo um/a professor/a que acolhe e ajuda, se dão continuamente. São tentativas contínuas marcadas pelo gerúndio, como em formulações no dizer: *a gente tá tentando, tá sendo, eu sempre fico pensando*. Os/as participantes ainda procuram encontrar no papel de professor uma oportunidade de controlar a aula, uma posição de poder ao querer *fazê-los [seus/suas alunos/as] aprender*. E então, enquanto as tentativas decorrem, o/a professor/a se vê frente ao estranho do novo que se apresenta, que foge do planejamento da aula, quando o/a aluno/a fala o “v” com som de “b”, ou mostra que no país dele/a o inhame é enlatado, ou que “pastel” é bolo. Ou ainda, quando o/a aluno/a traz o funk para dentro da sala de aula, o/a professor/a se surpreende porque sua cultura agora também está na boca do outro.

Assim, o/a professor/a, ao oportunizar o acolhimento desse outro, desse/a aluno/a estrangeiro/a que está no Brasil, ou seja, ao dividir a língua e a cultura com esse outro, este/a professor se encontra neste entremeio identitário do *sua-nossa língua*. Retomando, portanto, a hipótese norteadora desta pesquisa, os resultados da análise do *corpus* assinalam que o sujeito-

professor, ao ser colocado no lugar de suposto saber da língua que lhe é materna, em um contexto de língua estrangeira, experimenta o estranho, no que parecia ser unicamente familiar da língua. O estranho da língua materna, o estranhamente familiar ou familiar estranho, emerge ao perceber a falta que a língua faz para o outro, o/a aluno/a estrangeiro.

Sobre como as narrativas dos/as professores/as sobre sua prática em sala de aula são afetadas pelos modos como eles/elas percebem a relação dos alunos/as com a língua portuguesa, os participantes dizem atribuir mais valor à língua portuguesa. O dizer dos participantes aponta para o efeito de sentido relacionado à atribuição de maior valor à língua após o contato com o ensino-aprendizagem de PLE. Na prática em sala de aula, o estranhamento na língua portuguesa emerge quando o/a professor/a percebe as dificuldades que seu/sua aluno/a estrangeiro/a apresenta na gramática da língua, e que ameaça a representação de tudo-saber que os/as professores/as em formação inicial têm da posição professor. O estranhamento, no dizer dos participantes, ocorre, pois, essas dificuldades nem sempre são fáceis de sanar, ainda que pareçam simples inicialmente, já que o sujeito-professor parece recalcar os conflitos que ele sofreu no processo de se inscrever nessa língua, que para ele é materna.

No entanto, no *corpus* da pesquisa, ao/à aluno/a é reputada uma ausência de saber, de uma *base* que o ampare a ser ensinado, a aprender o PLE. A este/a aluno/a estrangeiro/a é conferida a responsabilidade das falhas da aula, pois *não tem de onde tirar*, pois ele/a sabe *zero de gramática*. A pretensa ausência do saber da estrutura da língua reverbera na assunção de que o aluno não teria qualquer terreno no qual ele pudesse se sustentar, como se, nessa posição, ele habitasse um terreno vazio. Vale ressaltar que, apesar das diferenças linguísticas entre as línguas dos/as alunos/as estrangeiros/as e a nossa, nesses dizeres há um esvaziamento daquilo que o/a aluno/a carrega de conhecimento linguístico de sua própria língua. O/a aluno/a de outra língua tem, sim, uma gramática que o (des)ampara. É possível, então, que essa seja uma representação que faça referência a um sentimento de desamparo do/a próprio/a professor/a, por não poder se valer da gramática da língua portuguesa para ensinar uma língua estrangeira, como acontece muitas vezes no Brasil. Possivelmente esse desamparo se dê pela falta de um território subjetivo em comum (Guattari; Rolnik, 1986), habitado ilusoriamente por uma mesma língua materna, como já antes dito. O sujeito-professor, ao deixar esse território subjetivo ilusoriamente habitado por uma mesma língua materna para ensinar a língua portuguesa para alguém que não a sabe, se sente em um território estrangeiro, se sente estrangeiro em sua própria língua. E então, novamente, o estranho-familiar da língua emerge e afeta a constituição identitária deste professor.

Com os gestos de análise, a fim de identificar e discutir os possíveis impactos das representações dos/as professores/as em formação inicial, relacionadas ao ensino e aprendizagem, advindas de sua prática como professores/as estagiários/as de PLE, ao dizer do familiar da língua, a aprendizagem da língua é dada ora como *simples*, ora como *maçante*, e o sujeito-professor vê a possibilidade de atribuir valor ao simples, e de transformar o maçante em leve. Apesar disso, a partir de Serrani (1998) e Bertoldo (2003), vê-se que é impossível que haja uma tomada da palavra na língua sem a ocorrência de conflitos. No entanto, de acordo com Tavares (2010), é comum à postura do professor de língua estrangeira, durante o processo de ensino-aprendizagem, minimizar a percepção de que a língua é algo desconhecido, estranho ou estrangeiro.

Entre as abordagens e metodologias que ressoam no dizer dos/as participantes, a abordagem comunicativa do ensino de línguas estrangeiras, a visão instrumentalista e utilitarista da linguagem, a abordagem situacional, o *Grammar Translation Method*, o *learner-centered curriculum*, a pedagogia lúdica e a “aprendizagem significativa” foram apontadas no gesto de análise. Apesar de o português ser a língua que eles/as têm como língua dita materna, as representações que os/as professores/as em formação inicial possuem em relação ao ensino-aprendizagem de PLE são da ordem do ensino de línguas estrangeiras. A pedagogia lúdica, da aula “show” do professor que leva jogos pra aula e precisa manter os/as alunos/as motivados, a abordagem comunicativa tão difundida no mercado de línguas estrangeiras e a abordagem situacional que simula situações que o/a aluno/a viveria no dia-a-dia, são muito utilizadas, por exemplo, no ensino de língua inglesa. Os professores de línguas estrangeiras em formação inicial, ainda que ensinando a língua que eles/as têm como materna para esses/as alunos/as estrangeiros/as, utilizam o mesmo formato para ensinar o PLE que utilizariam para ensinar uma outra língua estrangeira.

Há também forte interpelação da língua portuguesa sobre o sujeito, que aprendeu a gramática da língua materna na escola regular, a língua madrasta, conforme Coracini (2007) problematiza. A necessidade da norma, da gramática, e do falar correto ressoam no dizer dos/as participantes. Essa norma aparece tanto ao relatar a relação com a língua materna quanto ao relatar a experiência de ensinar o português como língua estrangeira. É possível aferir, portanto, que os modos de ensinar essa língua portuguesa dita materna, na escola regular, podem de, alguma forma, influenciar a forma como irão ensiná-la como língua estrangeira. Vê-se, no dizer dos participantes, que a língua portuguesa dita materna carrega muito de sua estrutura, do *falar correto*, da *resposta devida* e que, portanto, poderá se refletir nos modos de ensinar uma língua estrangeira. No entanto, seria interessante, para futuras pesquisas, analisar mais profundamente

como se dá a relação entre o ensino de português nas escolas regulares brasileiras e seu impacto no ensino de PLE no Brasil.

A (in)segurança na estrutura (Tavares, 2004), então, chega à sala de aula ao ter a gramática como ponto de partida, e até como objetivo final do ensino de línguas. É possível ainda que o uso da norma e da gramática, o ensino estruturalista do PLE, seja uma forma de controlar o ambiente de ensino-aprendizagem quando o estranho da língua familiar emerge. Ao propor situações comunicativas em sala de aula, o/a professor/a se depara com outros sons, outras culturas, outras formas de conceber uma língua, que podem até ser enxergadas como dificuldades no ensino-aprendizagem PLE. Assim, o/a professor/a recorre à norma da língua para ensinar, pois nela encontra uma estrutura em que pode se *amparar*.

Ainda, a fim de compreender a relação sujeito-língua e os efeitos de possíveis confrontos nessa relação, que possivelmente alterem a constituição identitária dos/as participantes de pesquisa enquanto sujeitos, a partir da relação que estabelecem com o outro e com a língua portuguesa, durante o ensino de PLE; e compreender que relações os/as professores/as estabelecem (ou não) com a língua que ensinam, a partir de sua prática no Estágio Supervisionado de Português como Língua Estrangeira, vejo que os/as professores/as em formação inicial representam língua e cultura como conceitos imbricados, tal qual faz Coracini (2007). O contexto de imersão em que se encontram os/as alunos/as, para os/as professores/as entrevistados/as, tem grande impacto na sala de aula, principalmente nas questões sociais em que se envolvem, como quando precisam acompanhar um/a aluno/a até o hospital. A falta do toque, também apontada pela participante Alice, e as diferenças culturais que ela tanto enfatiza, produzem aprendizados na participante e, portanto, afetam o ensino-aprendizagem de PLE. Ou seja, os (des)encontros com a língua-cultura dos/as alunos/as estrangeiros/as, por serem conceitos que estão imbricados, agravam a afetação do estranho-familiar sobre a constituição desses/as professores/as no contexto de PLE.

Além disso, os participantes representam a língua portuguesa como uma espécie de chave que dá acesso a eles/as, que os/as alunos/as estrangeiros/as ainda não têm, pois essa língua franqueia a eles/as a possibilidade de se comunicarem em lugares onde o português é supostamente necessário para serem compreendidos/as, como no mercado ou no hospital, como citam nos dizeres. A língua portuguesa é representada como a língua que permite ao sujeito realizar determinadas funções e comunicar-se em situações que, a princípio, parecem simples, mas que são essenciais. O aprendizado do português carrega a promessa do poder se comunicar, de dizer “tudo o que precisam”. Porém, ao dizerem dessas funções, os participantes se filiam a uma concepção de língua e de linguagem transparente, inequívoca, instrumental. Esquecem que

mesmo na língua dita materna não é possível tudo dizer, que mesmo no desempenho de aparentemente simples funções linguísticas em situações cotidianas, a língua dita materna os trai, falha, rateia, escancarando sua incompletude e o desamparo do sujeito, mesmo em um território pretensamente tão familiar e íntimo. E, ainda, é necessário considerar o quanto esses/as alunos/as irão se identificar (ou não) a essa língua, ou nessa língua, para poderem “utilizar” essa *ferramenta linguística* que é o português, como representado no *corpus*.

Sobre a representação de língua no contexto do português, ao ensinar, alguns/mas participantes têm uma representação estruturalista do PLE, enquanto outros/as se esforçam para apagar o materno da língua, para ver o português *como uma língua do outro // é uma língua de acolhida Para o outro*. Inclusive, há a intenção de acolher o estrangeiro na língua, apagando também a estrangeiridade presente na designação “português como língua estrangeira” e, para tal, alguns entrevistados utilizam a designação “português como língua de acolhimento” ou PLAc. A designação do PLE nos dizeres aponta, então, para um efeito de sentido de reputar ao PLE uma marca atrelada à estrangeiridade, ao campo do acadêmico; e a designação do PLAc desperta um efeito de sentido messiânico, de heroísmo do professor em ajudar o outro. Conforme já dito, chamar o ensino da língua portuguesa de PLAc não é uma mera designação; tem-se uma intenção não consciente de esvaziamento do que é estranho. Trabalhar com a língua na condição de língua de acolhimento, no dizer dos/as participantes, se dá na condição de ajudar e acolher *os refugiados e imigrantes*. Ressalto, mais uma vez, que, apesar da intenção de acolher o/a aprendiz, designar uma língua como língua de “acolhimento” não apaga o estranho da língua, pois toda inscrição em uma língua é conflituosa. Cabe ao sujeito deixar-se ser tomado por essa língua, e ser tomado por ela, para que seja acolhido a partir de seu consentimento.

Ainda, o tratamento de língua de acolhimento neste contexto se dá no dizer dos/as participantes em detrimento de língua estrangeira como se fossem termos em oposição. Essa oposição entre termos, que faz os/as participantes, pode ser um reflexo de como são tratados os termos em disciplinas de linguística aplicada em cursos de graduação. A ideia de acolhimento não se opõe, no entanto, ao português como língua estrangeira. A discussão sobre essas questões são ainda necessárias, sobretudo para quem não conhece a história desses conceitos na história da linguística aplicada. Os cursos de Letras também não devem se supor a-históricos, como se essas diferenças entre termos surgissem sem explicações. Quanto à oposição entre língua de acolhimento e estrangeira, numa relação de constituição em uma outra língua-cultura, é no embate que a relação sujeito-língua se desencadeia ou não (Bertoldo, 2003). Ao mesmo tempo que essa língua se supõe de acolhimento, ela é de não acolhimento nos encontros-confrontos

com a língua. Sendo assim, o acolhimento não deve ser tido como pressuposto no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Possivelmente, para os/as participantes, designar o “português como língua estrangeira” como “português como língua de acolhimento” seja uma forma desses professores/as de língua acolherem a si mesmos, de forma a encontrarem refúgio quando o estranho da língua emerge no contexto de ensino-aprendizagem de PLE, de se sentirem acolhidos/as nessa estrangeiridade em que se veem na própria língua. É possível ainda, que neste movimento, o/a professor/a projete no outro, no/a aluno/a estrangeiro/a, a sua própria estrangeiridade na língua. A projeção (Laplanche; Pontalis, 1967) é um mecanismo de defesa em que o sujeito projeta no outro o que para ele é da ordem do indesejável ou inaceitável. Assim, ao se deparar com o conflito estranho-familiar na própria língua dita materna, o sujeito-professor talvez projete no/a aluno/a estrangeiro/a o que é do caráter do estranho. Ademais, quando essa língua, que é dita materna, num campo discursivo do ensino-aprendizagem, assume um *status* de língua estrangeira, ao ser designada como língua de acolhimento, o/a professor/a pode encontrar brechas para demandar menos de seus/suas alunos/as e fazer o processo ensino-aprendizagem ser menos *maçante*.

Por fim, na tentativa de identificar e discutir os possíveis impactos das representações dos/as professores/as em formação inicial, relacionadas ao ensino e aprendizagem, advindas de sua prática como professores/as estagiários/as de PLE, a partir do *corpus* desta pesquisa, vê-se que os conflitos entre materno e estrangeiro, inerentes à relação sujeito-língua, afetam sua constituição identitária como professores/as de línguas, a partir de uma relação estranho-familiar que eles/as desenvolvem com a língua portuguesa, ao ensiná-la como língua estrangeira. Os conflitos sofridos na posição de professor/a “nativo/a”, ao ver que a língua que penso ser minha pode, também, pertencer ao outro, ao perceber que o que me diz tanto pode também dizer um pouco desse outro-estrangeiro, os/as fazem questionar o quanto sabem (ou não) desta língua que a eles/as sempre esteve na posição de língua materna. Os/as professores sentem-se estrangeiros na própria casa, enquanto a língua-cultura materna está na boca também do outro-estrangeiro. As tentativas de se acolherem na própria língua, no contexto de ensino de línguas estrangeiras, são, então, uma evidência dessas angústias. Ou seja, estar na posição de professor/a brasileiro/a no ensino de português como língua estrangeira, no caso dos/as participantes desta pesquisa, é experienciar (des)encontros do materno-estrangeiro.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. *In*: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Orgs.). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 723-728.
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade enunciativa. **Cadernos de estudos linguísticos**. Campinas: IEL, 1990.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. *In*: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-79.
- BAKHTIN, Mikhaï. **Esthétique et théorie du roman**. Paris: Gallimard, 1978.
- BENVENISTE, Émile. (1995). **Problemas de Linguística Geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- BENJAMIN, Walter. (1933). Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. Vol. 1. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119
- BENJAMIN, Walter. (1936). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. Vol. 1. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.
- BERTOLDO, Ernesto Sérgio. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngüe. *In*: CORACINI, Maria José. **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Arogs e Editora da Unicamp, 2003. p. 83-118.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine (1991). **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Editora UNICAMP, 2004.
- CASANOVA, Bernard. Psychanalyse et langue maternelle. **Langue Française** (Langue maternelle et communauté linguistique), n. 54, mai. 1982, p. 108-113.
<https://doi.org/10.3406/lfr.1982.5284>
- CHAGAS, Lucas Araujo. **Entre experiências e indícios: o ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão linguística**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- CHAGAS, Lucas Araujo. Formação de Professores de Português para Estrangeiros na contemporaneidade: cenários, desafios e possibilidades. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 87-111/ Eng. 85-109, set. 2019. ISSN 2317-2347.
<https://doi.org/10.35572/rlr.v8i3.1445>

CORACINI, Maria José. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. *In*: CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, Maria José. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 4-24, ago./dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200002>

COURTINE, Jean-Jacques. “Que objeto para a análise de discurso? *In*: CONEIN, Bernard; *et al.* (orgs.). **Materialidades discursivas**. Campinas: Editora da Unicamp, 2016.

DERRIDA, Jacques. **Positions**. Paris: Les Editions de Minuit, 1972.

DERRIDA, Jacques; DUFORMANTELE, Anne. **Anne Duformantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Editora Escuta, 2003.

DIAS, M. A. R. Cooperação interuniversitária em tempo de globalização uniformizante. *In*: **Anais do I Fórum Latino-Americano de Educação Superior**. Foz do Iguaçu, 17 e 18 de nov. 2004.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. (Dis)sabores da língua ma(e)terna: os conflitos de um entre-lugar. *In*: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José (Orgs.). **Escri(tu)ra de si e alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas: Mercado das Letras: 2010.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. O discurso do sujeito-professor em formação: (des)construindo subjetividades. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 91-106, jan.-abr., 2015. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146766>

ELIA, Luciano. (2004). **O conceito de sujeito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

FIORIN, José Luiz. (2003). Pragmática. *In*: José Luiz Fiorin, (Org.). **Introdução à Linguística II**. Princípios de análise. 5. ed. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2019.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

FREUD, Sigmund (1905). Psicoterapia. *In*: Companhia de Letras (Org.). **Obras Completas**. Vol. 6. São Paulo: Editora Schwarcz, 2016.

FREUD, Sigmund (1910). Sobre um tipo particular de escolha de objeto nos homens. *In*: tradução: Maria Rita Salzano Moraes. **Obras incompletas de Sigmund Freud**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2018.

FREUD, Sigmund. (1919). O Inquietante. *In*: Companhia de Letras (Org.). **Obras Completas**. Vol. 14. São Paulo: Editora Schwarcz, 2010.

FREUD, Sigmund. (1923). O Eu e o Id. *In*: Companhia de Letras (Org.). **Obras Completas**. Vol. 16. São Paulo: Editora Schwarcz, 2011.

FRIEDRICH, Patricia; MATSUDA, Aya. When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. **International Multilingual Research Journal**, v. 4, n. 1, p. 20-30, 2010. <https://doi.org/10.1080/19313150903500978>

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. (1936). **Introdução à metapsicologia freudiana**: Volume 3. *In*: Artigos de metapsicologia, 1914-1917: narcisismo, pulsão, recalque, inconsciente/Luiz Alfredo Garcia-Roza. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

GÓMEZ, Maria Soledad. **O “mito do nativo” no ensino de língua estrangeira**. 2007. 139 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/24163>. Acesso em: 12 ago. 2023.

GROSSO, Maria José R. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. (1986). **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUIMARÃES, Eduardo. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. **Revista Letras**, Santa Maria, n. 26, p. 53-62, PPGL/UFSM, 2003.

JENKINS, Jennifer; COGO, Alessia; DEWEY, Martin. Review of Developments in Research into English as a Lingua Franca. **Language Teaching**, Cambridge, v. 44, n. 3, p. 281–315, 2011. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000115>

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>

KNIGHT, Jane. Updated internationalization definition. **International Higher Education**, 33, p. 2-3, 2003.

KRAMSCH, Claire. **The Cultural Component of Language Teaching**. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232850687_The_Cultural_Component_of_Language_Testing. Acesso em: 8 dez. 2023.

KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, Stephen; TERREL, Tracy. **The natural approach**: Language acquisition in the classroom. Oxford: Pergamon Press, 1983.

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis**: Issues and implications. Harlow: Longman, 1985.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEBRUN, Jean-Pierre. **A perversão comum**: viver juntos sem o outro. 1. ed. Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2008.

LACAN, Jacques. **O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise** (1954-1955). (O seminário 2). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, Jacques. **As psicoses** (1955-1956). (O seminário 3). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand (1967). **Vocabulário da Psicanálise**. 11. ed. Paris: Martins Fontes, 1991.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011. <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Das Vicissitudes da Fala da Criança e sua Investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: IEL/Unicamp, n. 42, p. 41-69, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637140/4862>. Acesso em: 28 dez. 2023. <https://doi.org/10.20396/cel.v42i0.8637140>

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. *In*: LIER-DE VITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (org.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. p. 21-32.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2002.

MELMAN, Charles. **Imigrantes**: incidências subjetivas das mudanças de língua e país. São Paulo: Escuta. Trad.: R. Pereira, 1992.

MENEZES, Stella Ferreira. **(Im)possibilidades de tomada da palavra em língua inglesa por alunos da Terceira Idade**. 2017. 115 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19736>. Acesso em: 7 jan. 2023. <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2017.451>

MOREIRA, Tânia Maria; BARROS, Guilherme Barbat de. Português Língua Estrangeira: uma proposta de ensino sistêmico. **Scripta**, v. 25, n. 53, p. 169-199, 2021. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2021v25n53p169-199>

NUNAN, David. **The Learner-Centred Curriculum**: A Study in Second Language Teaching. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524506>

NUSSBAUM, Martha. Education for citizenship in an era of global connections. **Studies in Philosophy and Education**, v. 21, 2002. p. 289-309.

<https://doi.org/10.1023/A:1019837105053>

OIM Brasil. **OIM Brasil**. 2023. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br>. Acesso em: 4 jan. 2024.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli (1999). **Análise De Discurso: Princípios e Procedimentos**. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2020.

PAYER, Maria Onice; CELADA, María Teresa. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda. *In*: PAYER, Maria Onice; CELADA, María Teresa (Orgs.). **Subjetivação e Processos de Identificação. Sujeitos e Línguas em Práticas Discursivas. Inflexões no Ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

PAYER, Maria Onice. Memória da língua. Imigração e nacionalidade. **Sínteses: Revista dos cursos de pós-graduação**, Campinas, v. 5, p. 383-393, 2000.

PAYER, Maria Onice. **Memória da Língua. Imigração e nacionalidade**. São Paulo: Escuta, 2006.

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

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, Michel. (1975) **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. *In*: ACHARD, Pierre; *et al.* **Papel da memória**. Tradução: José H. Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PENNYCOOK, Alastair. The Myth of English as an International Language. *In*: Pennycook, Alastair; Makoni, Sinfree. (Ed.) **Desinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 90-115. <https://doi.org/10.21832/9781853599255-006>

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over 'new/non-native' Englishes. **Journal of Pragmatics**, Reino Unido, v. 27, p. 225-231, 1997. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(96\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(96)00027-6)

REDAÇÃO PSICANÁLISE CLÍNICA. **O que é afeto para a Psicanálise?** 2019. Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/o-que-e-afeto-para-a-psicanalise/>. Acesso em: 7 dez. 2022.

REFUGIADO. *In*: **Michaelis On-line**: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/refugiado>. Acesso em: 13 jan. 2024.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Volume II. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SANTOS, Elaine Maria. **As Reformas Pombalinas e as Gramáticas Inglesas: percursos do ensino de inglês no Brasil (1759-1827)**. 2010, 170f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

SANTOS JORGE, M. L. Internacionalização em casa e educação para a cidadania global: primeiras aproximações. *In*: VIANA, R. S.; LARANJEIRA, D. A. (Org.). **Internacionalização do Ensino Superior: concepções e experiências**. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2018.

SERRANI, Silvana. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 63-81, 1997. <https://doi.org/10.1590/S0102-44501997000100004>

SERRANI, Silvana. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. *In*: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 231-264.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. FREITAS JUNIOR, José Celso. **Internacionalização em casa na Educação Superior brasileira: por um currículo inclusivo no contexto linguístico e digital**. No prelo.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. **Entre o desejo e realização? Caminhos e (des)caminhos na aprendizagem de uma língua estrangeira**. 2002. 201f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. A (in)segurança na estrutura: uma reflexão sobre a relação sujeito-língua estrangeira. *In*: FERNANDES, Cleudemar Alves; *et al.* (Org.). **Sujeito, identidade e memória**. Uberlândia: EDUFU, 2004.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. **Identidades itine(r)rantes**: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. Lógicas discursivas na relação com o saber em práticas discursivo-pedagógicas de ensino-aprendizagem de línguas. *In*: LEITE, João de Deus; SANTOS, Janete Silva dos; CARNEIRO, Felipe Gonçalves. (Org.). **Análises de discurso em perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

UNESCO. **Educação para a cidadania global preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 30 dez. 2023.

VASCONCELOS, Silvia Inês Coneglian Carrilho de. 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: Editora Unicamp, 2003. p. 161 - 185.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS/ÀS PROFESSORES/AS EM FORMAÇÃO

1. Em qual curso você está matriculado/a na Universidade X?

- a) Letras Francês e Literaturas de Língua Francesa
- b) Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola
- c) Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa
- d) Graduação em Letras: Licenciatura – Habilitação em Francês e Literaturas de Língua Francesa (currículo antigo)
- e) Graduação em Letras: Licenciatura – Habilitação em Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola (currículo antigo)
- f) Graduação em Letras: Licenciatura – Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (currículo antigo)

2. Qual período você está cursando no curso acima?

- a) 1º período
- b) 2º período
- c) 3º período
- d) 4º período
- e) 5º período
- f) 6º período
- g) 7º período
- h) 8º período
- i) Outro: _____

3. Qual a sua língua materna?

- a) Português
- b) Outro: _____

4. Qual/Quais língua(s) estrangeira(s) você fala?

- a) Inglês
- b) Espanhol
- c) Francês
- d) Outro: _____

5. Como você aprendeu a(s) língua(s) estrangeira(s) que você fala?

6. O que foi determinante para escolher a língua do curso que está cursando (Letras Francês e Literaturas de Língua Francesa, Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, ou Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa)?

**APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS/AS
PROFESSORES/AS EM FORMAÇÃO**

1. Como vem sendo a sua experiência de ensinar a sua língua para imigrantes?
2. Por que você escolheu estudar na Universidade X? O que você mais gosta na universidade?
E o que menos gosta? Por quê?
3. Por que você decidiu se matricular em um curso de Letras com especialização em uma dada língua estrangeira?
4. Do que você mais gosta nas aulas de português que ministra?
5. Do que você menos gosta nas aulas de português que ministra?
6. O que você acredita que contribui para o aprendizado dos seus alunos na língua portuguesa?
7. O que você acredita que dificulta o seu aprendizado dos seus alunos na língua portuguesa?
8. O que você mais gosta no seu relacionamento com os alunos de língua portuguesa?
9. O que você menos gosta no seu relacionamento com os alunos de língua portuguesa?
10. Como você via sua relação com a língua portuguesa antes de ministrar as aulas do Estágio Supervisionado de PLE? Como você vê agora?