

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS  
EM INGLÊS

INGRID ISIS DEL GREGO HERRMANN

**A fluidez do lugar do professor de Português Língua Estrangeira: uma análise discursiva de dizeres de professores brasileiros em sua relação com o ensino de PLE**

SÃO PAULO  
2012

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS  
EM INGLÊS

**A fluidez do lugar do professor de Português Língua Estrangeira: uma análise discursiva de dizeres de professores brasileiros em sua relação com o ensino de PLE**

Ingrid Isis Del Grego Herrmann

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Deusa Maria de Souza Pinheiro-Passos

SÃO PAULO  
2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

H568f Herrmann, Ingrid Isis Del Grego  
A fluidez do lugar do professor de Português  
Língua Estrangeira: uma análise discursiva de  
dizeres de professores brasileiros em sua relação com  
o ensino de PLE / Ingrid Isis Del Grego Herrmann ;  
orientadora Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos. -  
São Paulo, 2012.  
159 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,  
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São  
Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de  
concentração: Estudos Linguísticos e Literários em  
Inglês.

1. PLE. 2. discurso. 3. professor. I. Passos,  
Deusa Maria de Souza Pinheiro, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

À Deusa, minha orientadora, por acreditar em mim e ser, de fato, orientadora em sentido pleno: pelo incentivo e rigor que sempre apresentou ao me enveredar pelos caminhos da pesquisa. À Deusa, minha amiga, pelo carinho e pelas palavras de conforto em momentos difíceis.

Ao Flavio, por ser meu companheiro nas aventuras dessa vida e por sua compreensão e respeito por mim e pelas minhas muitas atividades.

Às Professoras Marisa Grigoletto e Claudia Rosa Riolfi, pela leitura atenta e cuidadosa e observações valiosas para o andamento deste trabalho, durante o exame de qualificação.

Aos colegas do grupo de pesquisa e, principalmente, à minha irmãzinha Renata, pela amizade sincera, e à minha super irmã Bianca, sempre entusiasmada e disposta a ajudar e animar a todos.

Aos amigos: Wadson, pelas discussões sempre interessantes e motivadoras *en français*; Renata, pela compreensão incontestável; Tuca, pela ajuda imprescindível sempre, e Valdir e Mainly, que sempre acompanharam os caminhos desta pesquisa. À minha mãe e ao meu irmão, pelo apoio. À Cléo e ao Zé, por estarem sempre ao meu lado.

E a todos aqueles que passaram pela minha formação acadêmica e influenciaram, de maneira direta ou indireta, a produção deste trabalho.

Dedico este trabalho ao meu  
pai, Leonildo Del Grego (*in  
memoriam*), por me orientar  
para o prazer na leitura, no  
estudo, na língua  
estrangeira.

## RESUMO

O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), em nosso país, é, atualmente, uma atividade de natureza acidental, com esparsas oportunidades de formação específica e, em geral, realizada por professores de outras línguas estrangeiras, nativos de português. Propomo-nos, neste estudo, observar essa conjuntura, tomando como hipótese o fato de que o professor ensinar outras línguas e ser nativo não se constitui como uma garantia de conforto para o ensino de português para estrangeiros. A partir disto, levantamos representações de língua, professor e aluno para os professores de PLE entrevistados, a fim de contemplar a relação do professor com a língua que ensina, como ele representa seu lugar de professor e que lugar ele constrói para seu aluno. Procedemos à análise sob uma perspectiva discursiva (ORLANDI, 1997; CORACINI, 1999; GUIMARÃES, 2002) e também considerando alguns conceitos da Psicanálise (FREUD, 1919; LACAN, 1964; MILNER, 1978; BACKES, 2000) e dos Estudos Culturais (BHABHA, 1994; BAUMAN, 2001; WOODWARD, 2000). Em linhas gerais, observamos que há uma estrangeiridade na constituição da língua portuguesa no professor, que acarreta certa dificuldade do ensino dessa língua como língua estrangeira. O lugar do professor, com caráter de novidade, é marcado pelo espaço de enunciação do português, que, habitado por outras línguas, em especial o inglês, afeta a constituição do lugar do professor de PLE. O aluno, por sua vez, é representado por meio de uma estereotípia em relação à sua nação de origem. As imagens levantadas constituem-se de maneira interdependente e relacionam-se à fluidez do lugar do professor de PLE: um lugar com novos contornos, moventes e dinâmicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** PLE; representação; discurso.

## ABSTRACT

Teaching Portuguese as a Foreign Language in Brazil is, at present, an accidental activity, with a few opportunities for specific Professional education and, in general, it is done by teachers of other foreign languages who are also Portuguese native speakers. Our aim in this study is to observe such domain, considering as our hypothesis the fact that teaching other languages and being a native does not guarantee that the teacher will feel comfortable to teach Portuguese to foreigners. Relying on the interviewed teachers' words, we identified representations concerning language, teacher and student, with analysis focusing on the relation between teacher and language, the way they represent their position as a teacher and the position they construct to their students. We have adopted a discursive perspective (ORLANDI, 1997; CORACINI, 1999; GUIMARÃES, 2002) and also take into account concepts from Psychoanalysis (FREUD, 1919; LACAN, 1964; MILNER, 1978; BACKES, 2000) and Cultural Studies (BHABHA, 1994; BAUMAN, 2001; WOODWARD, 2000). Generally speaking, we have observed that there is strangeness for the teacher in relation to their Portuguese constitution, which follows into certain difficulties when they are supposed to teach it to foreigners. The teacher's position, a new one, is marked by the Portuguese uttering space, itself composed by many languages, especially English. Such composition affects the constitution of the teacher's position in Portuguese as a Foreign Language. As for the student, the teachers represent them via stereotypes about their native countries. The images about language, teacher and student are interdependent and also related to the flowing character of the position of the Portuguese as a Foreign Language teacher: a dynamic position, with new outlines and in constant movement.

**KEYWORDS:** Portuguese as a Foreign Language; representations; discourse.

**A fluidez do lugar do professor de Português Língua Estrangeira: uma  
análise discursiva de dizeres de professores brasileiros em sua relação com  
o ensino de PLE**

**Índice**

<b>Introdução.....</b>	p. 9
<b>Cap. 1- A língua “materna”, tão estrangeira: a relação do professor brasileiro e a língua portuguesa.....</b>	p. 29
1.1- Sujeito-língua: próximos e distantes.....	p. 30
1.2- Corporeidade sujeito-língua.....	p. 55
1.3- Algumas considerações.....	p. 59
<b>Cap. 2- Eu sou professor... de PLE?: uma discussão a respeito do lugar do professor de PLE.....</b>	p. 63
2.1- A identificação como motivação para tornar-se professor .....	p. 65
2.2- O lugar líquido do professor de PLE.....	p. 70
2.3- Algumas considerações.....	p. 87
<b>Cap. 3- A dinâmica do estereótipo: representações sobre o aluno de PLE.....</b>	p. 90
3.1- Estereótipos de “nacionalidade” do alunado e alguns desdobramentos.....	p. 91
3.2- Algumas considerações.....	p. 117
<b>Considerações finais.....</b>	p. 120
<b>Referências.....</b>	p. 124
<b>Apêndices.....</b>	p. 130
Apêndice I- Normas para a transcrição das entrevistas	
Apêndice II- Roteiro para as entrevistas semiguizadas com os professores	
Apêndice III- Breves perfis dos professores	
Apêndice IV- Transcrição das entrevistas	



## Introdução

### **Justificativa**

Olhar para o Português como Língua Estrangeira no Brasil hoje é, em geral, (e ainda) um movimento pouco usual, com contornos do novo, do diferente e, por vezes, do periférico; seja devido ao tratamento dado ao português como “língua materna”<sup>1</sup>, seja em relação a um imaginário de que outras línguas modernas, tais como o inglês e o espanhol, por exemplo, são mais “necessárias” (por diversos motivos) que o português.

Meu interesse inicial em relação ao âmbito do Português como Língua Estrangeira deu-se na graduação, quando realizei uma pesquisa de Iniciação Científica<sup>2</sup>, sob orientação da Profa. Dra. Deusa Maria de Souza Pinheiro-Passos e financiada pela Pró-Reitoria de Pesquisa da FFLCH/ USP.

Por cursar Letras Português-Inglês e trabalhar como professora de inglês, para mim era comum o contato com dizeres sobre a língua inglesa, seu ensino, os países onde é falada, sua hegemonia, etc. A partir daí, interessei-me pelo fenômeno inverso, procurando observar as imagens correntes sobre a língua portuguesa e as possíveis motivações daquele que sai do lugar hegemônico do inglês e se dirige para o português e para o Brasil. Pudemos identificar, nessa

---

<sup>1</sup> Discutiremos a utilização das aspas para a designação de “língua materna” mais adiante neste trabalho.

<sup>2</sup> GREGO, I. I. D. “Português para Nativos de Língua Inglesa: representações e processos identitários” (DLM- FFLCH/ USP, 2007).

pesquisa, representações sobre o Brasil, sobre as línguas portuguesa e inglesa e, também, sobre a Inglaterra e os Estados Unidos e estudamos os modos de inscrição dos sujeitos então entrevistados na língua portuguesa e em nosso país, procurando entrever os efeitos produzidos pela relação com a língua estrangeira (o português) e pelas representações acima citadas.

Compreendemos, a partir de então, que estudos de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE) são relevantes para o campo de discussão sobre língua estrangeira, pois, como uma LE, o português afeta a identidade do sujeito, causando efeitos diversos (de estranhamentos ou conflitos, por exemplo) em suas bases identitárias; e como português, especificamente, as representações que investigamos sugerem uma condição periférica dessa língua em relação ao inglês, na posição de língua de mercado. Da perspectiva do estrangeiro (sobretudo para o nativo de língua inglesa), o português não parece se constituir como uma língua de grande amplitude em relação à inserção mercadológica, mas há, a despeito disso, contextos em que ela se faz necessária (comerciais, por exemplo) e/ ou desejada (para nós, um desejo do outro).

Nos anos de 2009 e 2010, atuei, também, no ensino de PLE com aulas particulares, deslocando o olhar, inicialmente voltado para a pesquisa sobre questões relativas à aprendizagem de português, para o ensino desse idioma, observando, principalmente, o caráter ocasional da atuação de um professor brasileiro em PLE.

A concepção da presente pesquisa partiu da observação do ensino de PLE e do lugar desse professor: no contexto brasileiro, o exercício de tal função é, em

grande medida, de caráter acidental e com esparsas iniciativas de formação específica.

Sobretudo, para nós, esse lugar parece encontrar-se em uma posição de conflito, já que, para muitos professores de PLE, ditos falantes nativos, o português foi/ é aprendido como “língua materna”, a língua nacional deste país e eles a ensinam como língua estrangeira. Essa condição nos leva a refletir sobre a relação desse professor com essa língua, considerando um possível embate, pois, como vemos, ser nativo de uma língua não constitui relação direta com o gesto de ensiná-la. A título de exemplo, observamos que, na aprendizagem e no ensino do português como língua “materna”, há estranhamentos e confrontos; pensamos, a partir daí, nos estranhamentos que possam vir a ocorrer no ensino do português como LE.

Acerca da formação para professores de PLE, observamos, primeiramente, que, em geral, os professores de PLE têm formação universitária em Letras (Português- Inglês, Linguística, outra LE ou Letras Português) e ensinam outras línguas estrangeiras - não raro, o inglês e o espanhol. Além disso, constatamos que um curso de formação específica de professores de PLE, em nível universitário ou de pós-graduação, é oferecido, em nosso país, apenas nas universidades UNB, PUC-Rio, Unicamp e UFU. Há, também, uma disciplina, recém incluída na grade curricular e de caráter optativo, no curso de graduação em Letras da USP (pesquisa realizada em agosto de 2009). Diniz (2008) afirma que nos programas de graduação e pós-graduação *strictu sensu* das universidades UFRGS, UFSC, UFMG, UFF, UFRJ, UFPE também há disciplinas cujo objetivo é a formação de professores de PLE.

A propósito do ensino de LE, afirmações sobre a importância do “professor nativo” são recorrentes. Presente no imaginário de muitos, o “mito do nativo” causa efeitos nas configurações do ensino de línguas estrangeiras. Como explica Bertoldo (2003), o aprendiz observa o nativo como um ideal a ser atingido por, supostamente, não possuir “impurezas”, saber sua língua “perfeitamente bem” e, diríamos, ser capaz de abarcar uma completude (ainda que ilusória) da língua alvo. Essa visão, como o autor assinala, por vezes resulta na admissão do nativo para ministrar aulas de seu idioma, ainda que não tenha formação didático-pedagógica para tal - ou que, no caso do PLE, como pudemos apontar, tenha formação para ensinar outra língua estrangeira moderna.

Como LE, o português, mesmo encontrando-se em uma posição de menor amplitude mercadológica, se visto em relação a outras línguas modernas, por exemplo, apresenta-se como uma língua estrangeira necessária para alguns sujeitos (em contextos comerciais e/ ou industriais) e/ ou desejada por outros (por diversas motivações pessoais) - como compreendemos em nosso estudo de Iniciação Científica, no qual observamos que algumas das diversas motivações apresentadas pelos sujeitos entrevistados como justificativas para seu interesse em estudar português referiam-se a poder comunicar-se com cônjuge e filhos de nacionalidade brasileira, conhecer uma língua latina, aprender uma cultura diferente da sua, entre outras. Cabe ressaltar que essas motivações são atravessadas por um imaginário acerca do Brasil, da cultura e língua nacionais desse país.

Em vista do interesse pela língua portuguesa, acima referido, há a constituição de um mercado de ensino do PLE, atualmente em constante

crescimento. Esse mercado é formado, sobretudo, por centros de línguas de universidades (principalmente aquelas que são de caráter público), institutos de idioma, institutos que se dedicam somente ao PLE (especificamente no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Minas Gerais e na Bahia), algumas instituições religiosas, além de cursos ministrados por professores particulares.

Assinalamos, também, que o número de estudos em relação ao PLE tem aumentado nos últimos anos. Notamos, porém, que eles se concentram em um enfoque linguístico e abordam, geralmente, análises contrastivas entre português e espanhol (ALMEIDA FILHO, 1995), o ensino de certos aspectos da língua como PLE (STERNFELD, 1996; ALMEIDA FILHO, 1997<sup>a</sup>, AMADO, 2008), a aprendizagem de estratégias na competência comunicativa (PATROCÍNIO, 1993), ou, também, questões etnometodológicas para o PLE (PEREIRA, 2005).

Já no âmbito de pesquisas a partir de uma perspectiva discursiva a esse respeito, há estudos que tratam, por exemplo, da relação de proximidade entre o português e o espanhol (FANJUL, 2002), da natureza acidental da formação profissional do professor de PLE (VASCONCELOS, 2003), do livro didático de PLE (FARIA, 2005; PACHECO, 2006; FURLAN MARIN, 2008; DINIZ, 2008).

Nesta pesquisa, refletimos sobre o PLE, a partir de uma perspectiva discursiva, e identificamos algumas representações acerca do ensino de português como LE (enfocando em representações sobre língua, aluno e professor), bem como consideramos a identidade do professor nativo brasileiro na relação com a língua que ensina.

Um estudo acerca do imaginário sobre língua desse professor é relevante para a compreensão de sua relação de professor com a língua portuguesa. No

que tange ao aprendiz, dado que ele provém de diferentes nacionalidades e tem objetivos distintos para o seu aprendizado da língua, indagamo-nos, então, como o professor de PLE o concebe. Além disso, uma análise acerca das representações de professor, aqui, pode possibilitar a observação do lugar de professor de PLE - para nós, um lugar fluido, cujos efeitos incidem em seu imaginário de aluno e, também, em sua identidade.

Em breves palavras, tomaremos aqui o conceito de Bauman (2001), como uma característica do lugar do professor de PLE: há uma continuidade-descontinuidade, uma não-rigidez e a não-marcação de limites para esse lugar. Uma constituição de tal ordem, líquida, movente, dinâmica, é formada, também, pelo imaginário do professor em relação aos actantes desse fenômeno: professor, aluno, língua. Tanto as representações citadas quanto esse lugar fluido constituem o professor e, portanto, são os pontos que pretendemos discutir neste trabalho.

A partir das justificativas expostas, apresentamos nossa hipótese, as perguntas de pesquisa e objetivos deste trabalho.

### **Perguntas de pesquisa e objetivos**

Considerando os dizeres, finamente diluídos e comuns, de que uma língua “materna” é a língua do conforto, da facilidade, reserva-se, em geral, para a LE o domínio do difícil e dos conflitos. Nossa hipótese é de que a língua portuguesa, mesmo se constituindo como língua “materna” para os sujeitos desta pesquisa, não garante conforto e/ ou facilidade quando eles a ensinam para estrangeiros,

podendo haver, nesse processo, conflitos e estranhamentos permeados pelo imaginário dos professores a respeito de língua, de aluno e de professor.

Nesse sentido, buscaremos responder as seguintes perguntas que norteiam esta pesquisa:

- Para o professor, o que significa ensinar PLE?
- Quais são as representações de língua (e língua portuguesa), professor e aluno para o professor de PLE?
- Esse imaginário causa efeitos para o professor?

Ao tentar respondê-las, objetivamos, de modo específico, compreender a constituição do lugar desse professor e sua relação com a língua portuguesa e com a esfera do ensino de PLE.

De modo geral, pretendemos observar o universo do PLE para esses professores e esperamos, com tal estudo, poder contribuir para o debate acadêmico acerca do ensino de PLE, apontando questões para a formação de professores de PLE e LE.

Apresentamos, a seguir, uma breve discussão acerca do arcabouço teórico que orienta esta pesquisa.

### **Pressupostos teóricos**

A pesquisa será desenvolvida sob uma perspectiva discursiva, que se vale, sobretudo, das elaborações feitas por Pêcheux (1975) e, no Brasil, por Orlandi (1997). Os conceitos de discurso, de produção e efeito de sentido constituem-se

como pilares teóricos desta pesquisa. Filiamo-nos também à Psicanálise lacaniana, principalmente com relação às concepções de sujeito, do Outro, dos registros de formação do sujeito e da constituição da língua materna. Em seguida, apresentaremos, brevemente, os conceitos acima citados.

Compreendemos a linguagem como elemento de mediação entre o homem e sua realidade e, também, como forma de engajá-lo em sua própria realidade (BRANDÃO, 1999). Desse modo, ela não pode ser estudada fora do âmbito social, pois seus processos de constituição são histórico-sociais e, portanto, a linguagem não é “neutra, inocente e nem natural” (BRANDÃO, 1999, p. 11), constituindo-se como lugar de manifestação ideológica, ou seja, os sentidos são historicamente construídos.

A respeito do conceito de discurso, este é visto como “curso”, movimento de sentidos. Orlandi (2001) explica que as relações de linguagem são formadas por sujeitos e sentidos e ambos decorrem dessas relações. Os sujeitos são constituídos via linguagem e os sentidos não são dicionarizados, prontos ou pré-estabelecidos, sendo efeitos, construídos entre interlocutores com relação às circunstâncias sociais, históricas e ideológicas no momento de enunciação - suas condições de produção. Por constituir-se em relação a todas essas circunstâncias, a linguagem não é natural ou “inocente” (como apontamos acima), pois nela diferentes efeitos de sentido significam, construídos a partir dessas condições de produção, que fazem das palavras uma materialidade linguística.

A língua não é um sistema de formas abstratas, mas materialidade linguística que articula história e ideologia, em suas relações de forças. Ideologia, para a perspectiva discursiva na qual nos baseamos, não é ocultação de uma



verdade ou de algum significado; trata-se do direcionamento da interpretação para um sentido, e não outros, trazendo um efeito de evidência e de naturalidade, criado a partir das condições de produção (ORLANDI, 1997).

Ainda em relação à materialidade linguística, temos o conceito de interdiscurso/ memória discursiva: o já-dito que está na base do dizível e que sustenta cada tomada de palavra, ou seja, o que já foi dito também significa em nosso dizer. Todos os dizeres são construídos por três eixos, segundo Orlandi (2001): constituição, formulação e circulação, o que significa que o sentido está numa conjunção entre o real da língua e real da história, sendo este o movimento de significação. O real da língua relaciona-se ao domínio do equívoco que diz sobre a capacidade da língua de efetuar deslizos e o real da língua pode ser compreendido se o analista observar o real da história - a memória, o interdiscurso onde o sentido se constitui. A linguagem não é transparente e, como já assinalamos, tampouco o sentido é evidente. Sentidos e sujeitos são constituídos na historicidade do dizer.

Como aponta Pêcheux (1975), o sujeito é constituído por dois esquecimentos, por ele denominados esquecimentos 1 e 2. O primeiro, ideológico, diz respeito à ilusão de que somos a origem de nossas palavras, quando, de fato, elas já são parte de outras formações discursivas e, portanto, seus sentidos já vêm carregados, inscritos na língua e na história; e o esquecimento número 2, enunciativo, refere-se ao fato de que, quando falamos, fazemos de uma maneira que pensamos ser a única para significar daquele modo, quando há diversas outras para fazê-lo - o que mostra, em primeira instância, que não há relação direta entre pensamento e coisa e, também, que o modo de dizer significa, ou

seja, ele contribui para a constituição dos sentidos; daí a importância de se analisar o fio do discurso, o intradiscurso.

A respeito do sujeito, ele se constitui, fala e age sob efeito de uma unidade imaginária. Porém, essa unidade é uma ilusão, pois o sujeito não é racional e totalmente consciente, mas sim, descentrado, dividido, constituído também por uma dimensão inconsciente. Como nos explica Lacan (1964, p. 184), o sujeito se constitui pela linguagem:

“Que o sujeito como tal está na incerteza em razão de ser dividido pelo efeito de linguagem, é o que lhes ensino, eu enquanto Lacan, seguindo os traços da escavação freudiana. Pelo efeito de fala, o sujeito se realiza sempre no Outro, mas ele aí já não persegue mais que uma metade de si mesmo. (...) O efeito de linguagem está o tempo todo misturado com o fato, que é o fundo da experiência analítica, de que o sujeito só é sujeito por ser assujeitamento ao campo do Outro, o sujeito provém de seu assujeitamento sincrônico a esse campo do Outro.”

Devido à sua constituição na linguagem, o sujeito é dividido – o que indica a existência de uma dimensão além da fala, o campo do Outro. Em outras palavras, como assinala Chnaiderman (1998), há a presença de uma alteridade na interioridade: na fala do sujeito, a seu despeito, há outro tipo de fala que provém de um lugar diferente, do Outro (LACAN, 1964). O Outro é a dimensão externa e também intra-subjetiva, um lugar simbólico, que determina o sujeito (ROUDINESCO et PLON, 1998) e que, por vezes, à revelia da intenção do sujeito, surge na linguagem por meio de lapsos, atos falhos, esquecimentos de diversas ordens (FREUD, 1901).

Ainda, nesta pesquisa, existe a necessidade de considerar a dimensão identitária do sujeito, pois seu contato com a língua estrangeira é um fenômeno complexo, por se relacionar não somente a uma outra dimensão linguística, mas também, a sua identidade. Para Lacan, há três dimensões que constituem o sujeito: o simbólico, o imaginário e o real. Em um seminário, este autor estabelece uma definição para o simbólico, ou a dimensão subjetiva:

“Les doy una definición posible de la subjetividad, formulándola como sistema organizado de símbolos, que aspiran a abarcar la totalidad de una experiencia, animarla y darle su sentido. (LACAN, 1955 [1983], p. 40)”<sup>3</sup>

Também acreditamos ser importante assinalar outra dimensão da constituição do sujeito: as representações. Representações são imagens que os sujeitos têm e ajudam a construir e que provêm dos discursos, que circulam e atravessam os sujeitos, fazendo parte de suas práticas, constituindo-os e atribuindo sentidos ao mundo. Trata-se, assim, de uma construção que remete ao sujeito descentrado e, também, à constituição, formulação e circulação do discurso.

Como sabemos, as representações são várias, múltiplas. Aquilo que leva o sujeito a filiar-se a este ou outro sistema representacional é a sua subjetividade, o conjunto de símbolos que fala por ele - o Outro.

Ainda, apontamos que há, no sujeito, um terceiro campo, cujas manifestações não são transformadas e/ou passadas pelo símbolo.

---

<sup>3</sup> Tradução livre nossa: “Dou-lhes uma definição possível da subjetividade, formulando-a como sistema organizado de símbolos, que buscam abarcar a totalidade de uma experiência, animá-la e dar-lhe seu sentido”

Em linhas gerais, a primeira dimensão é, para a psicanálise, o simbólico, que trata do sistema de representação baseado na linguagem, com significantes que constituem o sujeito à sua revelia. A segunda, o registro do imaginário, que é, por excelência, o lugar do eu e suas ilusões. O terceiro campo, o real, refere-se àquilo que foi foracluído do simbólico, ou seja, é impossível de simbolizar (ROUDINESCO E PLON, 1998).

No simbólico, a língua está na base da constituição do sistema pelo qual nossa identidade é formada; no imaginário, é material de nossas representações e, no real, a língua afeta o sujeito, mas não pode, não consegue estar lá, pois não é simbolizada.

Em outras palavras, ao tomarmos uma perspectiva discursiva e levar em conta a psicanálise, entendemos o sujeito como aquele cujos discursos o afetam e constituem e os quais ele também ajuda a produzir. Porém, a sua filiação a um discurso não é consciente, mas balizada pelo seu sistema simbólico, que lhe diz - inconscientemente – onde e a que se filiar.

Em resumo, os conceitos de discurso, produção de sentidos, efeito de sentido, interdiscurso, esquecimentos – conceitos caros à perspectiva discursiva -, sujeito descentrado e os registros de formação da identidade do sujeito – concepções próprias da psicanálise - são pilares teóricos desta pesquisa.

A seguir, contemplaremos um breve apanhado histórico sobre o ensino de PLE em território brasileiro, trazendo acontecimentos que consideramos relevantes para a constituição dessa língua como LE. Não objetivamos realizar um estudo extensivo a esse respeito; porém, entendemos ser importante a

compreensão de aspectos da constituição histórica do PLE, a fim de observarmos o estatuto que o ensino dessa língua tem hoje como LE no Brasil.

### **O ensino de PLE no Brasil**

Além de movimentos esparsos de ensino de Português como Língua Estrangeira, geralmente na condição de aulas particulares, consideramos como primeiras iniciativas para o ensino formal de PLE as edições, em território nacional, de livros didáticos na área.

Segundo Diniz (2008), a elaboração de material didático brasileiro para o ensino de português como língua estrangeira ou segunda língua inicia-se em 1954, com a publicação de *Português para Estrangeiros* (MARCHANT, Editora Porto Alegre). Este foi seguido por outros LDs, tendo destaque *Tudo bem? Português para uma nova geração*<sup>4</sup>, *Fala Brasil*<sup>5</sup>, *Avenida Brasil*<sup>6</sup>, *Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação*<sup>7</sup> e *Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios*<sup>8</sup>. Vale assinalar que, como aponta Furlan Marin (2008) e, também, Amado (2008), anteriormente à década de 60 – quando se organizou um domínio de estudos de Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Estrangeira (LAEPLE) – o ensino de PLE no Brasil dependia de material elaborado no exterior, principalmente nos Estados Unidos.

---

<sup>4</sup> PONCE, Harumi. *Tudo bem? Português para uma nova geração*. SP: SBS, 1984

<sup>5</sup> FONTÃO DO PATROCÍNIO, Elizabeth. *Fala Brasil*. Campinas: Pontes, 1989

<sup>6</sup> LIMA, Emma et al. *Avenida Brasil*. SP: EPU, 1991

<sup>7</sup> PONCE, Harumi. *Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação*. SP: SBS, 1999

<sup>8</sup> PONCE, Harumi. *Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios*. SP: Galpão, 2006

Considerando-se que cada LD está circunscrito em um momento histórico, entendemos que cada um deles tenha diferentes objetivos (por exemplo, português “para estrangeiros”, “para uma nova geração” ou “ensino do português no mundo dos negócios”) e esteja filiado a diferentes representações de língua e movimentos de ensino de língua estrangeira (audiolingual, comunicativo, etc.).

Outro fator relevante que trouxe implicações para o fortalecimento do PLE foi a constituição do Mercosul (Mercado Comum do Sul). Assinado em 1991, o Tratado de Assunção, segundo o *website* oficial<sup>9</sup>, visa à integração dos países membros por meio da livre circulação de bens e serviços e da coordenação de políticas macroeconômicas comuns. Tal situação política estimulou o interesse e fortaleceu a chegada de falantes de espanhol provenientes da área comum ao Mercosul (Argentina, Paraguai, Uruguai, Venezuela e, também, dos países associados, Bolívia, Chile, Equador, Peru e Colômbia) em nosso país, a fim de conhecer o Brasil e/ou estudar e trabalhar aqui.

Já no ano seguinte, 1992, houve a fundação da SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira) durante o III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada na UNICAMP. Esta reúne pesquisadores, professores e representantes de órgãos institucionais da área de PLE e tem por objetivo “conferir à área um estatuto de profissionalização, seriedade e ampla divulgação”<sup>10</sup>, o que aponta para o caráter de novidade e para as raras oportunidades de formação para os professores de PLE, situação a que já nos referimos.

---

<sup>9</sup>

[http://www.mercosur.int/t\\_generic.jsp?contentid=655&site=1&channel=secretaria&seccion=2#antedentes](http://www.mercosur.int/t_generic.jsp?contentid=655&site=1&channel=secretaria&seccion=2#antedentes) (acessado em 17/02/2011)

<sup>10</sup> [http://www.siple.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=7:a-constru-da-sociedade-internacional-de-portugulua-estrangeira&catid=14:a-sociedade&Itemid=55](http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7:a-constru-da-sociedade-internacional-de-portugulua-estrangeira&catid=14:a-sociedade&Itemid=55) (acessado em 17/02/2011)

Em 1998, sete anos após a instituição do Mercosul, vemos o advento do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Como assinala Diniz (2008), é interessante verificar a designação “Bras” no título do certificado, que traz um efeito de apagamento do português de Portugal (e também dos certificados de PLE relacionados a esse país), contemplando o português brasileiro e, de certa maneira, acarretando um efeito de reforço a uma brasileiridade para a língua portuguesa, além de legitimar o exame como um instrumento linguístico do Brasil.

Dois anos antes do advento do Celpe-Bras, houve a instituição da CPLP, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Esta compreende os países de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, que se uniram por meio da igualdade na base linguística e buscam atuar, segundo Saraiva (2001), nas áreas de acordo político-diplomático, cooperação econômica, social, cultural, jurídica e técnico-científica e na promoção e difusão da língua portuguesa.

Mesmo que essa comunidade contemple a língua portuguesa como língua nacional, ao promover e difundir o português, ela também exerce um papel de construção ideológica da língua, o que vem a estimular a inserção desta no horizonte das línguas modernas e fortalecer sua posição como língua estrangeira.

Recentemente vimos a aprovação do acordo ortográfico do português (2009, com vigência completa a partir do presente ano de 2012) que, como entendemos, é um instrumento do qual fez uso a CPLP, a fim de chamar a atenção para sua língua e seus países-membros, legitimando e divulgando o

português e causando efeito similar àquele trazido pelo Celpe-Bras, observado por Diniz (2008).

A esse respeito, vale assinalar que o novo acordo ortográfico passou por vários anos de debates e negociações. A discussão em torno do acordo refere-se à posição de gestão da língua portuguesa por parte do Brasil (Pereira da Silva, 2008; Zoppi Fontana, 2009), cuja produção de instrumentos político-linguísticos como os acima citados ampliam os limites da língua em direção a certa internacionalização do português do Brasil. Para Zoppi Fontana (2009), esse encaminhamento da língua faz-se por meio de um processo de denegação e transbordamento das fronteiras territoriais dos Estados-Nações a que as línguas estão veiculadas, assim configurando o que, para ela, se chama de *língua transnacional*:

“(...) a língua brasileira na sua dimensão transnacional é significada como instrumento de penetração do Estado e Mercado brasileiros em territórios para além de suas fronteiras nacionais.” (ZOPPI FONTANA, 2009, p.21)

Em outras palavras, acreditamos serem relevantes para a construção do português como LE e sua decorrente inserção no mercado a edição de livros didáticos em território nacional, o Mercosul, a SIPLE, o Celpe-Bras, a CPLP (instrumentos políticos e político-linguísticos), além dos estudos já mencionados, pois todos compõem o universo do PLE hoje.

Esse é o universo que pretendemos analisar, dirigindo nosso foco ao professor e observando suas representações a respeito da língua portuguesa, de seu aluno e acerca dele mesmo como professor.



Em seguida, apresentamos a maneira pela qual formamos nosso *corpus*, levando em consideração esse universo de PLE e os pressupostos teóricos a que já nos referimos.

### **Constituição do *corpus* e metodologia da pesquisa**

Formamos nosso *corpus* por meio de entrevistas orais junto a professores de PLE, em diferentes contextos de ensino, quais sejam, professores particulares e centros de línguas de universidades. Acreditamos que seja interessante ressaltar que contatamos, também, outros contextos de ensino de PLE, como instituições religiosas e de apoio a refugiados e escolas de idiomas, porém, essas instituições se negaram a conceder entrevistas, apresentando diversas razões para tal, como o não-oferecimento de PLE, a não-existência de professores de PLE no momento da solicitação da pesquisadora, etc., mesmo que seus meios de divulgação afirmassem o contrário.

As entrevistas foram realizadas de forma semiguiada, ou seja, direcionadas por algumas perguntas, mas permitindo que os entrevistados respondessem livremente, a fim de minimizar as possíveis influências da presença da pesquisadora - ainda que entendamos que essa presença nunca é realmente apagada, pois, na constituição do diálogo com um entrevistador na situação específica da entrevista, os sujeitos são afetados por tal contexto. As questões base a todos entrevistados foram:

- 1) Fale sobre você como professor;
- 2) Como foi sua formação para se tornar professor?;

- 3) Fale sobre seus alunos;
- 4) Como você aprendeu português?;
- 5) O que a língua portuguesa significa para você?.

Realizamos a formulação dessas perguntas visando à contemplação de algumas representações, para os professores, em relação ao domínio do PLE, focando nos elementos principais do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: o professor, o aluno e a língua.

Com a primeira, procuramos incitar o professor a discorrer a respeito de sua profissão e a mobilizar suas representações com relação ao seu fazer. Na segunda, objetivamos observar as circunstâncias de formação do docente e, também, aquilo que ele considera como ponto importante para sua formação. Já na terceira pergunta, quisemos analisar quem são os alunos de PLE dos professores entrevistados, bem como as imagens que os professores têm acerca do aluno com quem trabalha. A quarta pergunta, por sua vez, procura ver a relação do professor de Português Língua Estrangeira com a língua portuguesa, que aprendeu como “materna”, ou seja, como ele representa seu aprendizado e que, por vezes, esbarra na maneira pela qual ele vê seu ensino. Na quinta e última pergunta das entrevistas, tivemos por objetivo ressaltar as representações sobre português para os professores entrevistados.

Com a coleta dos registros, realizamos o processo de transcrição das entrevistas sob convenções que visam a demonstrar a oralidade característica da entrevista (anexo 1).

Em seguida procedemos à análise do *corpus*, com concomitante leitura de bibliografia específica sobre Análise de Discurso, representações sobre língua

estrangeira e sobre aluno/ professor, conceitos-chave de psicanálise lacaniana e áreas afins. Procuramos, também, realizar a divulgação do estudo em eventos científicos, a fim de inseri-lo no horizonte acadêmico, bem como participar de debates e promover e participar da reflexão acerca do tema.

Apresentamos, a seguir, a maneira pela qual esta pesquisa estará organizada, delimitando suas seções e os objetivos centrais de cada uma.

### **Organização do trabalho**

O presente trabalho está organizado em três capítulos.

Dedicamos o primeiro ao estudo das representações acerca de língua e, também, da língua portuguesa para os professores de PLE, bem como a uma discussão a respeito da constituição da língua dita “materna” no sujeito.

No segundo capítulo, concentramos nossa análise nos dizeres a respeito de professor e observamos representações, seja sobre professor como uma categoria macro, seja sobre professor de PLE e discutimos o que vem a ser o fazer do professor no imaginário dos entrevistados.

No terceiro capítulo, observamos as representações que os professores apresentam sobre seus alunos e que são, em geral, condicionadas a imagens fixas a respeito dos países de origem de seus alunos, de modo que essas representações de ditas “nacionalidades” acarretam efeitos, para os professores entrevistados, na aprendizagem do aluno. Discutimos o lugar que o professor constrói para seu aluno que, visto da perspectiva de outra “nacionalidade”, também diz respeito do lugar do professor como brasileiro.

E, por entendermos que todas essas representações se entrecruzam, e que, por exemplo, o lugar de professor está atrelado ao de aluno e ambos, por sua vez, podem ser delineados por uma concepção de língua, apresentamos algumas conclusões possíveis com o objetivo de observar as imbricações entre as representações discutidas. Com vista nessas imbricações, procuramos, por fim, tecer considerações a respeito do ensino de PLE e que tangenciem a formação de professores de PLE e de outras línguas estrangeiras.

## **Capítulo 1**

### **A língua “materna”, tão estrangeira: a relação do professor brasileiro de PLE e a língua portuguesa**

Neste capítulo, analisamos as representações que os professores entrevistados mobilizam em seus dizeres em relação à língua portuguesa e observamos alguns efeitos decorrentes dessas representações. Nosso foco é direcionado ao professor de PLE, cujo lugar parece ser de conflito, dado que a língua que aprendeu como “língua materna” é ensinada por eles como “língua estrangeira”, o que, como sugerimos em nossa hipótese, não oferece garantia de conforto e facilidade (como atestaria o dito mito do nativo).

Compreendemos que a relação do professor com o português é atravessada por um imaginário sobre língua e sobre língua “materna”, o que nos leva à análise das representações mobilizadas pelos entrevistados em seus dizeres sobre língua e sobre o português.

Interessa-nos, também, olhar para a identidade desse professor e observar a sua relação com essa língua, pois, pensamos que esta configuração talvez seja complexa, visto que, se por um lado, há uma constituição dessa língua no sujeito, por outro, a sua relação com ela também fica sujeita a outros contornos, a partir da perspectiva que ele toma no momento em que a ensina. Em outras palavras, o sujeito que ensina é também o sujeito que fala e ele é perpassado por discursos sobre a língua sendo, no lugar de professor, atravessado por dizeres acerca do

português para o ensino ou para a aprendizagem; dessa maneira, a sua relação com a língua parece ser diferenciada.

A seguir, apresentamos nossa análise que, tomando como foco a língua, observa as representações sobre língua e sobre língua portuguesa e suas possíveis relações com a identidade do professor de PLE.

Em um primeiro momento, contemplamos uma relação de uma dita proximidade e distanciamento da língua, no que tange à constituição como língua “materna” e como língua de ensino. Denominamos tal seção do trabalho *Sujeito-língua: próximos e distantes*. Também, observamos efeitos da língua que atingem o corpo do sujeito e discutiremos a natureza deste corpo e seus efeitos nos entrevistados em *Corporeidade sujeito-língua*. Ao término deste capítulo, apresentaremos algumas considerações parciais a respeito da língua portuguesa como língua “materna” para os sujeitos desta pesquisa.

### **1.1 Sujeito-língua: próximos e distantes**

A língua portuguesa, em nosso espaço de enunciação, é vista como língua nacional/ “materna”<sup>11</sup>. Utilizaremos aqui o conceito de “espaço de enunciação” como desenvolvido por Guimarães (2002), ou seja, um espaço habitado por falantes, no qual o sujeito e a língua são interdependentes, heterogêneos, divididos, politicamente constituídos. Assim, a língua, historicamente constituída, é materialidade e o Brasil, como espaço de enunciação da língua portuguesa, se

---

<sup>11</sup> Para uma discussão acerca do imbricamento entre as designações “nacional” e “materna” para a língua portuguesa no Brasil, ver Payer (2009).

constitui pela presença de outras línguas (inclusive estrangeiras) que o constituem e habitam nele e nos sujeitos.

A presença dessas outras línguas e, para os entrevistados, que são professores, a perspectiva de ensino/ aprendizagem de línguas produz efeitos nas representações do português como língua a ser ensinada. Nesta esteira, observamos efeitos de proximidade e distância entre o sujeito e a língua portuguesa, os quais pretendemos discutir a seguir.

Dentre as perguntas comuns feitas aos entrevistados desta pesquisa, trabalharemos, neste momento, com as duas últimas, a saber: *Como você aprendeu português?* e *O que a língua portuguesa significa para você?*; por terem sido perguntas cujas respostas contemplaram representações acerca de língua e, também, a relação desses sujeitos com a língua portuguesa - uma língua, aqui, com estatuto de língua nacional, que os constitui e com a qual esses sujeitos também se relacionam na posição de professores.

Iniciaremos nossa discussão tratando da relação de proximidade que é estabelecida entre o sujeito e a língua. A partir da pergunta *Como você aprendeu português?*, procuraremos observar, nos dizeres dos professores, sua relação com a língua portuguesa.

Inicialmente, não podemos deixar de assinalar que a pergunta, quanto à maneira como está formulada, pode levar o sujeito a certa ambiguidade, apontando para diferentes regiões de sentido em relação ao aprendizado/ ensino da língua portuguesa, tais como uma referência à escola ou à família. Tal ambiguidade proporcionada pela pergunta também foi levada em conta pela pesquisadora. Em *Como você aprendeu português?*, a maneira pela qual a

pergunta é formulada, com o verbo *aprender*, pode trazer o efeito de sentido de “aprendizado” em contraponto com “aquisição”.

[1] “um **o português do NURC digamos eu aprendi engatinhando** né foi o que eu **adquiri/ e:::** eu acho que eu aprendi o **português::: de redação proficiente já dentro da universidade/”** (PP1)

Em outras palavras, dizer que se *aprende* português pode trazer sentidos de formações discursivas próprias à Linguística, em relação a teorias que consideram legítima uma dicotomização: adquirir LM x aprender LE. Como explicitam Richards e Rogers (2001 [2004]), para certos teóricos relativos à metodologia de ensino “natural” e também ao ensino dito “comunicativo”, aquisição e aprendizagem são diferentes processos: o primeiro refere-se ao desenvolvimento inconsciente<sup>12</sup> da língua como resultado de comunicação real, ao passo que a aprendizagem trata da representação consciente de conhecimento gramatical, produto de instrução formal<sup>13</sup>.

Como sabemos, o ensino de língua estrangeira hoje é fortemente marcado pelo paradigma dito “comunicativo” e, nessa esteira, há a possibilidade de que o professor esteja filiado a este discurso quando faz tal distinção.

Também, o significante “língua portuguesa” parece contemplar, de saída, certa ambiguidade, pois pode se referir ao português oral e ao português escrito.

---

<sup>12</sup> Leia-se inconsciente, para os autores citados, como algo evolutivo, de caráter biológico, que procura dizer respeito do não-controle face ao seu aprendizado.

<sup>13</sup> No original: “Acquisition refers to the unconscious development of the target- language system as a result of using the language for real communication. Learning is the conscious representation of grammatical knowledge that has resulted from instruction, and it cannot lead to acquisition.” (RICHARDS E ROGERS, 2001 [2004], p. 162)



Relacionado a essa ambiguidade, a aprendizagem difere da aquisição e, para o sujeito, o português oral é adquirido, *aprendido engatinhando*- ou seja, essa oralidade é natural ao bebê e faz parte dele, como o engatinhar.

Outra questão que esses dizeres sugerem é que há, inclusive, uma relação temporal, quase “evolutiva”, por assim dizer, entre o português oral e o escrito. O primeiro está presente na vida da criança desde seu engatinhar e tem traços de naturalidade e pouca elaboração formal; ao passo que o português escrito virá para o adulto, na universidade e, portanto, é marcado por um rigor, que foge à naturalidade.

Tendo em vista a discussão acima, vemos que, de início, há a instalação de uma problematização da natureza da língua portuguesa para o sujeito. Sigamos com os dizeres de PP2<sup>14</sup>:

[2] “E: e como você diria que aprendeu o português?  
PP2: [00:06] [risos] bom né foi **como todos os brasileiros**/ crescendo né com os meus pais minha família me me ensinando”

Parece haver um efeito de naturalização do saber da língua: é como se todos aprendessem a língua “materna” (que, aqui, é a língua da mãe, do pai, da família) crescendo no território brasileiro, como se esse processo, por assim dizer, fosse simples e igual para todos os sujeitos. Iguala-se a língua da nação à língua “materna”. Assinalamos que não acreditamos na possibilidade de todos aprenderem da mesma maneira e se relacionarem com a língua do mesmo modo, pois os sujeitos se constituem por dimensões históricas e inconscientes e,

---

<sup>14</sup> Um breve perfil dos professores entrevistados encontra-se no anexo III.

portanto, não é possível que as relações que estabelecem com a língua sejam as mesmas para todos.

Ainda, ao ser perguntado sobre como aprendeu a língua portuguesa, o sujeito se silencia por alguns segundos e ri - talvez um sinal de reação em relação à pergunta, de caráter inesperado. Isso também parece se passar com outro professor (PP3), a propósito da mesma pergunta, como ressaltamos nos dizeres abaixo:

[3] “E: e como você diria que aprendeu português?  
 PP3: po-português?  
 E: é  
 PP3: [00:03] ai/ [00:07] é::: pô **eu tenho que saber** sobre  
 essa pergunta já que **é minha opção** né [risos]”

Chama a atenção o momento em que o professor gagueja ao ser perguntado como aprendeu a língua portuguesa, parecendo implicar que a pergunta não estava adequada, certa, e sim, equivocada, e, quando obtém a confirmação de que a pergunta era exatamente a respeito do português, instaura-se o silêncio, um “ai” e um alongamento do “é” sugerindo dúvida e também risos que, para nós, apontam para um possível nervosismo. Talvez esse nervosismo possa ter levado o sujeito a enunciar um lapso de língua, pois, como sabemos, em território brasileiro, aprender português é oficial, e não uma opção.

Também, os risos em [3] relacionados a “português é minha opção” parecem assinalar que aquela parcela da língua provém de outro lugar: ao dizer o *português é minha opção*, o professor parece enunciar a partir do lugar de

professor, no sentido de que ser professor de língua portuguesa é sua opção, a profissão que escolheu.

Lembramos que esses efeitos de dúvida e estranhamento podem ter sido trazidos à tona devido à formulação da pergunta que, para um brasileiro, como ele aprendeu a língua portuguesa, sua língua “materna”, gira em torno do aparentemente óbvio, daquilo que “todo mundo já sabe”, ou seja, dos dizeres cristalizados que circulam. Ora, no imaginário do professor, ele aprendeu português da mesma maneira que todos os brasileiros o fazem, “como todos os brasileiros”, como vimos em [2].

Contudo, a resposta parece, em um primeiro momento, silenciar esse pré-construído de que todos brasileiros aprendem português igualmente e, em segundo lugar, ao se tocar nesse pré-construído dessa forma, instala-se um domínio do familiar como estranho: trata-se, como compreendemos, do *unheimlich*, de Freud (1919):

“(…) podemos reunir todas aquelas propriedades de pessoas, coisas, impressões sensórias, experiências e situações que despertam em nós o sentimento de estranheza, e inferir, então, a natureza desconhecida do estranho a partir de tudo o que esses exemplos têm em comum. Direi, de imediato, que ambos os rumos conduzem ao mesmo resultado: o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar. (...)” (FREUD (1919), 1985, p. 238)

Observamos que, em [2], a pergunta parece trazer o familiar (*[aprendi] como todos brasileiros*) e instaurá-lo como estranho, levando à dúvida e ao silêncio, ao passo que em [3] há também o gaguejar. De modo análogo a esses

dizeres, a instauração do estranho também pode ser depreendida dos dizeres de PCL1, apresentando risos, como vemos a seguir:

- [4] “E: e como você aprendeu português?  
PCL1: **como eu aprendi português?**/ língua materna?/  
bom como eu aprendi/ **deixa eu pensar** [risos]!”

O estranho se instaura de tal maneira para o sujeito que ele parece entrar em um estado de conflito: em primeiro lugar, o sujeito se faz uma pergunta que, em tese, é da natureza do óbvio para ele (*como eu aprendi português?*), pois, como brasileiro, aprendeu português como língua “materna”; e, em segundo lugar, não tem uma resposta para essa pergunta, e se questiona, visto tratar-se de um familiar que o constitui, há tempos, desde sempre, sendo natural e a respeito do qual ele nunca havia precisado parar para refletir (*deixa eu pensar*). Além disso, o último fragmento, *deixa eu pensar*, parece funcionar como uma estratégia não consciente, uma tentativa de retorno à pergunta para que o sujeito ganhe tempo para pensar e buscar uma resposta, num movimento de procura para fechar os sentidos, dissolver a dúvida, desinstalar o estranho que estava lá.

Por outro lado, essa busca por fechar os sentidos parece apontar, não somente para o estranho, mas também, para uma pluralidade de sentidos a que o significante “língua portuguesa” pode se referir. A pergunta *Como você aprendeu português?*, assim enunciada, parece abrir para uma multiplicidade de sentidos a que o significante “português” pode fazer referência. No excerto, parece haver, no mínimo, uma dicotomia entre português língua materna e português língua estrangeira, pois o sujeito se pergunta *língua materna?*, como se quisesse fechar

o significante “português” para um único sentido e que, se possível, dissolvesse essa sensação de estranho já instalada.

Além da pergunta *Como você aprendeu português?*, quando perguntamos *O que a língua portuguesa significa para você?*, os professores também trazem diversos sentidos acerca do português, tanto como PLE, quanto como sua língua “materna”.

Em primeira instância, essa pergunta, assim como a anterior, sugere o *unheimlich*, porém, de uma outra ordem, pois não diz respeito a um pré-construído que, de tão familiar, já faz parte do sujeito; a ordem do familiar parece dizer sobre a relação do sujeito com essa língua - uma relação tão constitutiva que, ao falar sobre ela, o sujeito parece não saber falar:

- [5] “E: e pra você/ o que a língua portuguesa quer dizer?  
 PP3: **a língua portuguesa?**  
 E: hum-hum  
 PP3: [00:07] ah eu acho que tem um pouquinho a ver com o que eu tava falando/ **é uma sensação** assim de **se sentir em casa sabe?**/ de::: eu tô querendo dizer assim **com relação ao ensino** né/ ensinar português você se sente assim/ **não sei**/ eu me sinto à vontade pra falar da minha própria língua”
- [6] “ah **é gostoso você falar sobre** sua própria língua sabe?” (PP3)

PP3 traz novamente a pergunta *a língua portuguesa?* como o estranho, sobre o qual já discutimos. Importa assinalar que, apesar do tempo de silêncio, dos alongamentos de sílaba, da presença do *não sei* (possíveis indícios de nervosismo, dúvida, desconforto), o sujeito enuncia *eu me sinto à vontade pra falar da minha própria língua*, talvez pela força do efeito de pertencimento de

*minha própria* língua, como se, por ser “próprio” do sujeito, ele conhecesse bem, completamente e lhe trouxesse conforto - o conforto da língua “materna”.

E quando perguntado sobre o que a língua significa para ele, o professor responde a partir do lugar de professor: *eu tô querendo dizer assim com relação ao ensino né* - o que, para nós, sugere uma dificuldade, um não estar confortável para falar sobre a relação com a língua dita “materna”, que não seja do lugar de professor, no qual, como autoridade na língua, ele se sente à vontade.

Parece-nos que, no imaginário do sujeito, a língua “materna” é de fato a língua da calma, do *sentir-se em casa*. Entretanto, ele não parece se dar conta de que essa língua de *se sentir em casa* não é suficiente para falar sobre essa mesma língua. Não se trata aqui de uma contradição; entrevemos um sujeito dividido: por um lado, há o enunciado, e por outro há a enunciação; e os dizeres ultrapassam o sujeito - parte do que ele diz, ele sabe, outra parte diz sem saber.

Além disso, partindo do nosso ponto de vista de pesquisadora, reformulamos a pergunta *o que a língua portuguesa significa para você?*, a fim de observar a relação de PP3 com a língua portuguesa não somente na posição de professor, mas também de sujeito constituído por essa língua. Entendemos que tais posições não são separadas, porém, realizamos este movimento de divisão para trazer à tona, para o professor, uma dimensão sobre a qual talvez ele ainda não houvesse pensado a respeito. Vejamos os dizeres [7]:

- [7] “E: mas além do ensino/ a língua pra você  
 PP3: a língua pra mim/ mas que aspecto/ qualquer um?  
 E: como você se sente?/ que ela significa pra você?  
 PP3: [00:07] hum/ **não sei** essa eu preciso pensar [00:05]/  
**perai**/ [00:09] **ai** que que a língua portuguesa é pra mim?/

[00:11]/ **acho** que é a sonoridade/ eu gosto do som do português/ eu gosto do som de línguas latinas né/ **e::** [00:12] / **ah puxa vida**/ [00:16]/ tá difícil essa pergunta pra mim agora/ **ahn::/ é::/** não tem o que falar/ ah/ **ahn** [00:16]/ eu gosto da literatura em português::/ Macha::do/ Clari::ce/ é:: [00:09]/ ouvir a língua portuguesa quando eu tô em outro país é legal/ eu me sinto é::/ uma questão de identidade é/ você se identifica com o outro que fala português quando você não tá aqui/ [00:08]/ é:: eu **acho** que é isso”

Há, novamente, e incitada pela pesquisadora, a tentativa de se fechar o sentido da pergunta (*a língua pra mim/ mas que aspecto/ qualquer um?*), como se a língua, além da questão do ensino, contemplasse uma série de aspectos distintos para o sujeito, porém, parece, para ele, ser difícil dizer. Em resposta ao que a língua significa, há um encadeamento de silêncios, alongamentos de sílaba e diversos marcadores que sugerem dúvida, como procuramos ressaltar em negrito no excerto (*não sei, peraí, ai, acho, ah puxa vida, ahn, é::*). Falar sobre o que a língua significa para o sujeito aponta para uma grande dificuldade: *essa eu preciso pensar, tá difícil essa pergunta pra mim agora* e, também, uma ausência, na língua, de palavras que possam trazer o sentido buscado por ele: *não tem o que falar*. Compreendemos que a língua constitui o sujeito, mas não há o conforto imaginário de uma tal língua “materna”.

Outro ponto interessante em [7] refere-se às imagens da língua portuguesa, que são da ordem da sonoridade e da literatura de autores renomados, como Machado de Assis e Clarice Lispector. Observamos que a literatura renomada vem do lugar da escola, da academia e, se extrapolarmos todas essas representações, elas partem de um lugar do outro: é um som que se ouve,

palavras que se lêem, e ambos são recebidos do outro, mas fazem parte do imaginário sobre a língua.

Um imaginário a respeito da sonoridade da língua portuguesa é também mobilizado por outro professor, como observamos a seguir:

[8] “é **uma língua sonora**/ perto dessas **línguas estranhas que eles falam** né/ eslovênio é:::/ enfim/ é uma língua com muitas vogais né/ então é **uma língua sonora muito quente**/ dos Trópicos [risos]” (PCL1)

A representação da própria língua como *sonora* toca na imagem da sonoridade da língua estrangeira: *dessas línguas estranhas que eles falam*. O estranho e o estrangeiro parecem estar imbricados para PCL1, apontando para um outro, com traços de estranhamento aparentemente cristalizados, como se, por exemplo, uma língua sem tantas vogais fosse estranha; ou seja, como se a língua do outro fosse já previamente caracterizada como estranha por não ser a sua própria, cuja imagem de sonoridade faz parte também da constituição da sua identidade, enquanto identidade de grupo.

Essa sonoridade representada como positiva e atribuída à língua portuguesa traz efeitos para seus falantes como comunidade, no sentido de configurar uma unidade ao grupo, proporcionando uma identidade e tornando, nesse traço, os membros da comunidade iguais, *idem*, e construindo, dessa maneira, um traço que compõe uma noção de nação brasileira.

Ainda, é interessante observar a representação de uma língua *muito quente*, pois, tais dizeres não parecem falar propriamente da língua, mas sim, remetem ao nosso país (como se diz no imaginário popular, “o Brasil é um país



quente, de pessoas quentes”) e, por um processo metonímico, atribui-se tal imagem à nação, englobando todos os sujeitos que aqui habitam e, simultaneamente conferindo sentido à língua portuguesa: *é uma língua sonora muito quente*<sup>15</sup>.

Nesta esteira, vale assinalar que Melman (1992) explica que a fala se desenvolve para o sujeito em duas dimensões: uma sustentada pela significância, e a outra pela música da língua. A primeira organiza o que é dito na língua, ao passo que a última personaliza uma língua, conserva nossa identidade via sonoridade. Para nós, a força desta segunda dimensão, da música da língua, parece levar os sujeitos desta pesquisa a visualizarem a língua portuguesa com esse traço de sonoridade (*sonora/ quente*) em direção a uma identidade social.

Esses traços de sonoridade parecem funcionar como pontos de identificação onde o sujeito se ancora para procurar aquilo que lhe seja próprio. Trazemos novamente os dizeres em [7]:

- [7] “E: mas além do ensino/ a língua pra você  
 PP3: a língua pra mim/ mas que aspecto/ qualquer um?  
 E: como você se sente?/ que ela significa pra você?  
 PP3: [00:07] hum/ não sei essa eu preciso pensar [00:05]/  
 peraí/ [00:09] ai que que a língua portuguesa é pra mim?/  
 [00:11]/ acho que é a sonoridade/ **eu gosto do som do  
 português/ eu gosto do som de línguas latinas né/ e:::**  
 [00:12] / ah puxa vida/ [00:16]/ tá difícil essa pergunta pra  
 mim agora/ ahn:::/ é:::/ não tem o que falar/ ah/ ahn [00:16]/  
 eu gosto da literatura em português:::/ Macha:::do/ Clari:::ce/  
 é::: [00:09]/ **ouvir a língua portuguesa quando eu tô em  
 outro país é legal/ eu me sinto é:::/ uma questão de  
 identidade é/ você se identifica com o outro que fala**

---

<sup>15</sup> Procedemos a uma leitura a respeito da questão da “nacionalidade” em comparação àquelas atribuídas aos estrangeiros no terceiro capítulo deste estudo: *A dinâmica do estereótipo: representações sobre o aluno de PLE*.

**português quando você não tá aqui/ [00:08]/ é:: eu acho que é isso”**

Quando o sujeito enuncia *ouvir a língua portuguesa quando eu tô em outro país é legal/ eu me sinto é::/ uma questão de identidade é/ você se identifica com o outro que fala português quando você não tá aqui*, vemos que há um conforto, uma partilha, uma identidade de comunidade via língua, que constitui o sujeito e classifica e recorta o seu lugar no mundo – talvez, seja por isso que, em [7], PP3 aproxima a sonoridade do português àquela das línguas latinas em geral (*eu gosto do som do português/ eu gosto do som de línguas latinas né*) e, em [8], PCL1, por sua vez, representa o português como uma *língua quente* – que, também não podemos nos esquecer, é uma representação do povo latino em geral.

Todavia, esses pontos de identificação são fluidos, podendo se combinar com momentos em que a língua parece não oferecer mais a sensação de ser/ estar idem ao sujeito. Vejamos o seguinte excerto:

- [9] “E: e o que a língua portuguesa significa pra você?  
PCL1: a língua portuguesa?/ [00:10]/ **olha a língua portuguesa no momento é meu pão [risos]/ no momento eu vivo dela/ então ela é muito importante pra mim porque é uma língua/ é:: a língua que eu procuro transmitir pras pessoas né/ e ela representa é:: o meu país/ representa minha cidade meu lugar né São Paulo/ e o meu país/ então quando eu falo eu falo como uma paulistana que sempre viveu aqui e que tem a pronúncia daqui/ (...)** então a língua portuguesa é tudo pra mim no momento/ eu vivo dela/ **eu vivo de ensinar e transmitir a língua portuguesa/** da melhor maneira possível né/ tentando mostrar também os aspectos culturais dessa língua né/ tudo que envolve”

Além dos já comentados silêncios, risos e tentativa de fechar os sentidos da pergunta, observamos uma representação de língua como um instrumento de trabalho. O sujeito responde do lugar de professor, pois essa língua é o seu trabalho e, nesse sentido, o sustenta, sendo o seu *pão*. Objetificada, ela parece reduzida a uma função prática, como se estivesse a serviço do sujeito, como um utensílio do qual ele lançasse mão e em relação à qual ele conseguisse manter um distanciamento.

Porém, mais adiante, os dizeres parecem escapar ao entrevistado, pois o aparente distanciamento anterior de uma língua objetificada é dissolvido por uma relação de forte constituição do sujeito via língua: *quando eu falo eu falo como uma paulistana que sempre viveu aqui e que tem a pronúncia daqui*, ou seja, o português desse lugar circunscreve o sujeito, conferindo-lhe traços característicos e que se inscrevem no corpo do sujeito, como a pronúncia. Também, há uma representação de língua como elemento cultural de um lugar específico, o que explica, no imaginário de PCL1, a representatividade que ela tem com relação ao seu país e à sua cidade.

Também, o sujeito explica que a língua é seu *pão* e ele vive dela, no sentido de que vive *de ensinar e transmitir a língua portuguesa*. Notamos que os lugares de falante da língua – a paulistana que tem a pronúncia de São Paulo - e de professor – que vive de ensinar o português que é seu *pão* - estão sempre com fronteiras não-marcadas, como se o espaço de um contivesse o outro ou atingisse o outro constantemente. Discutiremos acerca da constituição do lugar de professor no próximo capítulo.

Essa língua que há pouco o circunscrevia, marcando seu lugar no mundo, também parece não o completar como falante e como professor: *e eu tenho que conhecer cada vez mais*, como se houvesse ainda uma completude a ser atingida para que o sujeito se sinta pleno e, então, sua aula seja transmitida *da melhor maneira possível*.

Tal excerto, para nós, aponta para uma possível desconstrução do mito do nativo, a que nos referimos na introdução deste trabalho. Como pudemos compreender, não há uma completude da língua no sujeito, mesmo na condição de nativo e isto seria explicado pela ausência de palavras para se exprimir, pelos silêncios, pelas dúvidas e, também, pela indicação de que existe ainda uma plenitude de língua a vir a ser alcançada.

Como consequência, entrevemos um sujeito cuja relação com a língua, por um lado, é de proximidade, porém, com efeito, há até mesmo a possibilidade de dela manter distância, e olhá-la de fora. Contemplamos, além do distanciamento da língua, traços que apontam para uma constituição não-plena da língua dita “materna” no sujeito, como se ali houvesse pontos de estrangeiridade. Em outras palavras, a língua, que é tão próxima do sujeito, também lhe é distante.

Como apontamos anteriormente, o lugar de professor está imbricado no lugar de falante da língua, e vice-versa. Por trabalhar com LEs, o professor também, por vezes, representa o português que ensina a partir do lugar da LE. E o olhar para a língua “materna” a partir da língua do outro sugere uma referência proveniente da LE e que pode apontar para um maior conforto - seja do lugar de professor, seja do lugar de falante, imbricados aí - nessa língua, e não na língua dita “materna”. Vejamos os dizeres que se seguem:

- [10] “E: e pra fechar/ o que a língua portuguesa quer dizer pra você?  
 PP2: **eu não sou uma boa candidata pra falar isso/ porque eu gosto muito mais de inglês do que de português/ por ser professo::ra**”

Para o professor, sua formação em inglês o leva à “preferência” pela língua estrangeira e ele não se considera “bom” para falar a respeito da língua portuguesa, distanciando-se da língua dita “materna” e aproximando-se da estrangeira. Como assinalado no início deste capítulo, o espaço de enunciação da língua portuguesa é habitado e modificado por outras línguas – e também o são os sujeitos. Desse modo, como pensar o português língua “materna” como língua “materna”, a língua da mãe, do conforto, uma representação presente no imaginário de muitos se, por vezes, essa língua parece estar recoberta de traços outros, de incompletude, de uma estrangeiridade?

Essa língua, segundo Coracini (2007, p. 145), sempre será uma língua da falta, é do outro e para o outro:

“Falamos uma (ou várias) língua que é (são) sempre a língua do outro e para o outro, que vem plena do outro – língua estrangeira-materna, materna-estrangeira -, cuja falta em mim imagino completar, mas é sempre e apenas uma prótese da falta e, como tal, deixa marcas, vestígios da fratura, da sutura...”

Ainda com Coracini (2007), como chamar essa língua de “materna”, se ela também provoca experiências de estranhamento? Ou com Zoppi Fontana,

“(...) que língua seria essa, que não coincide nem com a língua nacional nem com a língua materna, e que o aluno do curso de PBSL [Português Brasileiro como Segunda Língua] deve aprender, enquanto brasileiro, para ensiná-la a falantes de outras línguas?” (ZOPPI FONTANA, 2009, p.33)

A perspectiva trazida por esta autora sugere que há um caráter diferenciado na experiência do professor de PLE com português, designado, em sua obra, como “aluno do curso de PSBL [Português Brasileiro como Segunda Língua]”. Segundo Zoppi-Fontana, é uma língua outra, diferente da língua nacional, aquela que permite a comunicação entre os falantes de uma nação específica; e também diferente da língua materna, a língua aprendida com a mãe. Mesmo que constituído pela língua nacional e pela língua materna, a língua com a qual o professor trava contato no momento de ensino não é nenhuma das duas.

A fim de compreender melhor, primeiramente, a constituição da língua dita “materna” e, então, a constituição da língua portuguesa para o professor de PLE, fazemos, aqui, uma breve discussão acerca da conceitualização de língua “materna” e língua estrangeira. A partir dos excertos analisados que sugerem proximidade e distância/estrangeiridade sujeito-língua portuguesa, pensamos que, se houver limites de diferença entre língua dita “materna” e LE para o sujeito, esses limites são tênues e frágeis. Para discutir este tópico, primeiramente, aprofundaremos a conceitualização acerca da língua “materna”.

A partir do estudo de Ghiraldello (2002), entendemos que, no espaço de enunciação brasileiro, a língua portuguesa é atravessada por diversas designações de língua, quais sejam, de língua materna, língua nacional e língua oficial. Em outras palavras, tais designações se entrecruzam, configurando uma

pluralidade de sentidos para esse significante e, também, indiciando que, no âmbito dito “materno”, há o lugar do político e do histórico:

“Essa LM- que, para a criança, é falada primeiramente no espaço familiar- é atravessada pela *língua nacional* da sociedade na qual essa criança está inserida. É atravessada também pela *língua oficial*, ou também denominada “língua padrão” ou ainda “língua de Estado”, a estabelecida na Constituição Brasileira (Brasil, 1989), tomada como a suposta língua prescrita nas gramáticas normativas da LP e o léxico constante dos dicionários.” (GHIRALDELLO, 2002, p. 58)

A língua portuguesa enquanto língua nacional figura na ordem do coletivo, e enquanto língua oficial no domínio político:

“A *língua oficial* é a língua estabelecida pelo governo de um Estado-nação, a língua que deve predominar, ao menos nas comunicações institucionais e públicas, em todo o território nacional. É uma suposta língua defendida pelas gramáticas normativas, que teria o léxico estabelecido pelos dicionários. A *língua materna* é a língua que faz com que um indivíduo, enquanto ser biológico, torne-se um sujeito de linguagem, ou seja, que o introduz no mundo simbólico. A *língua nacional* guarda arranjos fonético-fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos das línguas maternas dos falantes de determinada sociedade e arranjos da língua oficial. É a língua que possibilita a comunicação entre os falantes, sejam eles escolarizados ou não.” (GHIRALDELLO, 2002, p. 51)

Nesse sentido, saltam aos nossos olhos os dizeres de PCL2, quando, ao ser perguntado a respeito do que o português significa para ele, diz:

[11] “então é **uma língua meio::: brasileira/** e a língua portuguesa a gente usa:::/ é a língua que **a gente usa**

**pra falar/ que a gente usa pra se comunicar aqui no Brasil né ”**

É importante visualizar que há um elemento de identidade na língua portuguesa, posto que esta é nomeada uma *língua meio brasileira*, como se fosse um traço, de certa maneira, inerente à nossa cultura. Mas ainda mais interessante é ressaltar que essa cultura, ao mesmo tempo em que indica o um, também traz o outro que a constitui: ela é *meio* brasileira, não totalmente brasileira. Ela tem outros contornos, outros sentidos, uma história, que somente a designação *brasileira* não dá conta. Para nós, trata-se do *espaço de enunciação* (Guimarães, 2002) sobre o qual nos referimos anteriormente: a língua é atravessada por diversas designações, diversos espaços, que nela co-habitam e a compõem.

Além disso, essa língua “materna”, *meio brasileira*, é uma língua de fins utilitários, de comunicação - *que a gente usa pra falar, aqui no Brasil*. Uma língua da qual se lança mão, se faz uso, e parece estar, assim, fora do sujeito. De certa forma, esta não se constituiria, então, de modo muito diferente de uma LE que, por vezes, é aprendida como um instrumento para se comunicar em um espaço determinado.

Trazemos Fink (1998), que explica que a língua “materna” é uma “estranha”, que provém do Outro (linguagem):

“Nesse nível bastante básico, portanto, o Outro é essa linguagem estranha que devemos aprender a falar e que é eufemisticamente referida como nossa “língua materna”, mas que seria melhor chamada nossa “língua do Outro materno”: são o discurso e os desejos dos outros a nossa volta, na medida em que estes são internalizados. Por “internalizados” não quero sugerir que eles se tornam



nossos; ao contrário, não obstante internalizados, eles **permanecem corpos estranhos em certo sentido.**" (FINK, 1998, p. 28, grifos nossos)

Segundo Melman (1992), a língua materna é onde há o domínio do relacionamento do sujeito com a mãe e isso atribui significância a essa língua, tornando-a um *heim* para nós. Assinalamos que é o falante que introduz lapsos, deslizes e tropeços, pois o seu desejo "é sempre desejo de uma coisa diferente do que a língua pode oferecer, uma vez que esta outra coisa está interdita apesar de ter causado o desejo." (MELMAN, 1992, p. 32).

A língua "materna" relaciona-se com uma dimensão de lapsos e deslizes que também estão presentes na língua estrangeira. Desse modo, entendemos que a língua "materna" não é materna no sentido corrente e imaginário do termo, - uma língua de conforto e plenitude -, pois há sentidos interditados, sentidos inscritos em outro lugar. Para nós, esses sentidos estão escritos no inconsciente, na língua do inconsciente: a alíngua (*lalangue*).

Roudinesco, na obra em que traça uma biografia de Lacan, *Jacques Lacan: esboço de uma vida, história de um sistema de pensamento* (1994), menciona que este psicanalista desenvolve o nome do conceito de alíngua a partir de uma brincadeira com o nome de André Lalande, autor de um dicionário de filosofia. Com esse termo, ele definia a "articulação do desejo à língua", ou ainda "um saber que se sabe na ignorância de si próprio" (ROUDINESCO, 1994, p. 362).

Fenoglio (2000) aponta que deslizes como os lapsos, por exemplo, provêm deste lugar:

“Un lapsus, en tant que tel, au moment de son advenue et de son inscription verbale est exclu, par définition, de toute dimension méta-linguistique ou méta-énonciative; il advient depuis l’incommensurable espace nommé par Lacan ‘lalangue’ (...).”<sup>16</sup> (FENOGLIO, 2000, p. 4)

A alíngua, como explica Milner (1978), não é uma língua comparável a nenhuma outra, pois como ela não há outra, ela está no domínio do impossível, do não representável:

“ (...) impossible de dire, impossible de ne pas dire d’une certaine manière.” (MILNER, 1978, p. 27).<sup>17</sup>

Visto ser da ordem do inconsciente, a alíngua tem as “palavras” para dizer sobre o sujeito, as palavras que se sabe sem sabê-las – como apontou Roudinesco - ; porém, é como se essas não pudessem ser ditas nas línguas “naturais” e, ainda assim, por vezes são ditas, por lapsos, denegações, deslizos, etc. que ultrapassam o sujeito do enunciado. Assim, a “verdade” do sujeito não é toda dita, não é dita por inteiro, mas sim, está lá (na alíngua) quando as palavras faltam (na nossa língua dita “materna”, ou na língua estrangeira):

“ (..) la vérité ne se dise pas toute, on peut aussi conclure que la vérité n’est rien d’autre que ce à quoi les mots manquent; or, les mots manquent toujours, et le pas-tout qui marque la vérité en tant qu’elle doit être dite, marque aussi lalangue, en tant que tout dire vrai passe par elle. D’où il suit

---

<sup>16</sup> “Um lapso, como tal, no momento em que sobrevem e se inscreve verbalmente é excluído, por definição, de toda dimensão metalinguística ou meta-enunciativa; ele provém do espaço imensurável nomeado por Lacan de ‘alíngua’ (...).” (Tradução minha)

<sup>17</sup> “ (...) impossível de dizer, impossível de não dizer de uma certa maneira.” (Tradução minha)

que, comme la vérité elle-même, lalangue touche au réel.”  
(MILNER, 1978: 28)<sup>18</sup>

Nesse sentido, a língua que fala sobre o sujeito e que, para nós, constitui aquilo que é representado pelo imaginário de conforto e plenitude da língua “materna” é a alíngua:

“(…) lalangue qui sait par lui [le sujet]; car telle est la vérité de sa compétence: non pas la maîtrise, mais l’assujettissement et la découverte que *lalangue sait*.”  
(MILNER, 1978: 128)<sup>19</sup>

Assim dito, para nós, a língua dita “materna” assemelha-se à constituição da língua estrangeira no sujeito e, portanto, procuraremos a seguir observar as representações de língua para os sujeitos de nossa pesquisa, a fim de visualizar outros traços de estrangeiridade da língua portuguesa enquanto língua dita “materna”.

Um primeiro aspecto a ser notado, sobre o qual já havíamos aludido, é que o português não é somente um, como sugerem os seguintes dizeres:

[12] “E: e como você aprendeu português?  
PP1: [00:03] **qual deles né?**/ eu acho que a primeira pergunta é qual deles”

---

<sup>18</sup> “ (...) [que] a verdade não se diga integralmente, também podemos concluir que a verdade não é nada além daquilo para o qual as palavras faltam; ora, as palavras sempre faltam, e o não-todo que marca a verdade que deve ser dita, assim como marca a alíngua, à medida que todo dizer da verdade passa por ela. Disso se segue que, como a própria verdade, a alíngua toca no real.”  
(Tradução e negrito nossos)

<sup>19</sup> (...) a alíngua que sabe por ele [pelo sujeito]; pois tal é a verdade de sua competência: não o domínio, mas o assujeitamento e a descoberta que a *alíngua sabe*.” (Tradução nossa)

- [13] “**meu português de redatora proficiente** tem vê-lo e comê-la e essas coisas que sim tem uma lição na apostila sobre isso mas eu nem enfatizo porque eu acredito que não é o português que ele vai ouvir/ e **vai ser esquisito se ele falar porque não é o português que se usa falando**” (PP1)

A partir desses dizeres, depreende-se que há várias línguas portuguesas (*qual deles né?* [12]), como, por exemplo, o português oral e o português escrito [13]). Este último parece conter uma artificialidade e estar longe do sujeito, apontando para traços da língua escrita que, por estarem fora do uso oral cotidiano, são *esquisitos*, ou seja, estranhos para o sujeito.

Ressaltamos que o contato com a língua dita “materna” a partir do ponto de vista do outro (o aluno) – o que se passa com os professores de PLE entrevistados - traz consigo um caráter de estranhamento, desfazendo a natureza do conforto da língua dita “materna”. Vejamos os excertos [14] e [15] a seguir:

- [14] “tem aquelas perguntas que a gente nunca parou pra pensar/ porque **é tão natural pra gente** a gente fala de um jeito e tal” (PCL2)
- [15] “agora mesmo me fizeram uma pergunta eu disse **ah não sei tenho que procurar**/ a gente acaba enriquecendo/ meu próprio conhecimento né vai aumentando” (PCL1)

Em outras palavras, o olhar do outro para a língua portuguesa leva o sujeito a voltar-se para a língua, dissolvendo o seu caráter de naturalidade (*é tão natural pra gente* [14]) e buscando a elaboração formal (*ah não sei tenho que procurar* [15]), parecendo sentir uma incompletude nessa língua. O mesmo fenômeno de

percepção de não-plenitude da língua dita “materna” pode ser observado nos dizeres abaixo:

[16] “então eu acho o português uma língua muito muito rica né/ eu acho que **por ter estudado TANTO inglês eu acabei deixando o português de lado**/ mas agora com as aulas eu tô tentando retomar/ eu leio TANTO livro em inglês eu tô tentando ler em português né/ mas eu quero **melhorar ainda meu português**/ acho que eu deixei eu negligenciei né o português/ mas é a MINHA LÍNGUA/ eu gosto muito da::: eu gosto muito de poder falar português/ e é uma das mais difíceis para se aprender [risos]” (PP2)

Em [16], o professor aponta para uma possibilidade de falhas, lacunas na língua portuguesa, o que justificaria seu desejo em *melhorá-la*, ou seja, como se o português estivesse ruim ou com problemas e houvesse uma imagem do que venha a ser o português “bom” e se procurasse *melhorar* a língua, a fim de alcançar esse patamar, por assim dizer.

É interessante notar que a proximidade com a LE levou o professor à distância do português: *por ter estudado TANTO inglês eu acabei deixando o português de lado*. Tal excerto é importante, pois sugere que o sujeito pode se sentir mais à vontade na LE de modo que sua relação com a língua portuguesa, dita “materna”, é distanciada e o português fica *de lado*. Também, um conflito desta ordem não somente corrobora para a compreensão de uma estrangeiridade da língua dita “materna”, como também incide na percepção da incompletude da língua portuguesa para o professor. Deixar o *português de lado* e querer *melhorar* o português relacionam-se a *e [o português] é uma das [línguas] mais difíceis para se aprender*. Em outras palavras, ter *negligenciado* a sua língua dita “materna”

incide em uma representação de dificuldade para essa língua e que parece ser do ponto de vista do professor e, também, do aprendiz, pois o efeito da preposição empregada (para) é de finalidade: *mais difíceis para se aprender*. Ainda a respeito dessa distância sujeito-português, vemos os seguintes excertos:

[17] “mas em português é legal que eu vejo que **eu tenho mais dúvidas em português do que em inglês**” (PP3)

[18] “**e eu tenho que conhecer cada vez mais** e conseguir transmitir/ porque a minha preocupação/ a maior preocupação é essa de transmitir/” (PCL1)

Em [17] e [18], os dizeres dos sujeitos também sugerem lacunas na língua dita “materna”. Primeiramente, em [17], assinalamos dois pontos nos quais é possível observarmos um desconforto na relação com o português:

- a) o espaço de enunciação da língua portuguesa é habitado pelo inglês, que parece ser um campo de mais completude que a língua portuguesa, pois nesta há mais *dúvidas* do que na LE;
- b) a palavra *dúvidas* aponta para duas formações discursivas distintas: a primeira, do âmbito do ensino, referindo-se aos momentos em que o professor se dirige aos alunos e lhes pergunta: “Alguma dúvida?”; e a segunda, novamente o domínio do *unheimlich* pois, por ser tão familiar o português para o sujeito, ele lhe traz dúvidas/ questionamentos de diferentes ordens linguísticas, como, por exemplo, em relação a vocabulário, uso de expressões, pontos gramaticais, etc.

Em [18], a partir da posição de professor nativo de língua portuguesa, o sujeito se cobra um conhecimento mais “pleno” do português, ainda investindo numa representação de completude possível e existente. Isto não é sem consequências. Como procuramos assinalar, não há completude na língua dita “materna” e, com os dizeres [16], [17] e [18], temos mais indícios que venham a corroborar a hipótese de que a constituição da língua “materna” no sujeito possa não ser tão diferente daquela da língua estrangeira e, também, o mito do nativo, como detentor de um conhecimento completo – imaginário - da língua, se desfaz.

Porém, a questão é de natureza mais complexa e os contornos dessa língua e da relação do sujeito com ela não somente perpassam o ensino, mas também, atravessam o sujeito e, como procuraremos apontar adiante, passam pelo seu corpo. Nesse sentido, direcionamo-nos agora para a “corporeidade” da língua nos sujeitos da pesquisa.

## **1.2 Corporeidade sujeito-língua**

Por meio do percurso que traçamos em nossa análise, pudemos compreender que o sujeito estabelece relações de diferentes naturezas com a língua dita “materna”, de modo a se orientar, por vezes, para uma maior aproximação ou um maior distanciamento dessa língua. Não se trata de uma relação “ou/ ou”, mas sim de uma relação marcada por um “e”, às vezes tangenciando mais uma direção e às vezes outra, porém os dois movimentos constituem o sujeito.

A língua dita “materna” – e, para nós, também a língua estrangeira - relaciona-se à dimensão identitária do sujeito, que engloba, como compreendemos a partir da psicanálise, os três registros de sua constituição: o Imaginário, o Simbólico, e o Real – a que nos referimos em nossos pressupostos.

Nos três registros, a língua parece atravessar o sujeito, seja no sistema simbólico pelo qual o sujeito significa o mundo, seja na sua imagem de si e dos outros, seja em sua identidade, e parece tocar, também, em seu corpo. Como explica Fink (1998), o corpo é superado pela linguagem, como aponta a seguir:

“O corpo é subjugado; “a letra mata” o corpo. O ‘vivente’ (le vivant) – nossa natureza animal – morre e a linguagem surge em seu lugar, vivendo-nos. O corpo é reescrito, de certa maneira, a fisiologia dá lugar ao significante, e todos nossos prazeres corporais acabam por implicar/ envolver uma relação com o Outro.” (FINK, 1998, p. 30)

Para nós, referimo-nos ao corpo físico, mas também a um corpo que pertence à realidade psíquica do sujeito.

Focamos aqui o professor e percebemos que a sua constituição na língua portuguesa como língua dita “materna” e seu movimento de ensino como língua estrangeira parecem colocar o sujeito em uma posição de conflito, não somente apontando para as relações de proximidade ou distanciamento sujeito–língua, mas também, contemplando um movimento no qual a língua passa pelo seu corpo.

Para os sujeitos de nossa pesquisa, a aula de PLE parece ultrapassar a língua portuguesa, dada a constituição diferenciada dessa língua portuguesa com fins de ensino a falantes de outras línguas. Essa língua que ultrapassa o sujeito



atravessa seu corpo, sinalizando a existência de diferenças/ estranhamentos, como podemos depreender dos dizeres a seguir:

- [19] “então às vezes eu chego na aula dos brasileiros eu tô pensando nos estrangeiros **eu tenho que trocar o link/** né tem que **trocar a válvula** né senão eu começo a falar como se fosse com os estrangeiros que é diferente” (PCL1)

Um *link* e uma *válvula* são trocados mecanicamente, necessitam de um esforço e sugerem que há, para o sujeito, diferença entre o português que ele aprendeu e aquele que ele ensina. Parece haver distância entre essas duas línguas, que justificaria essa troca de *link/ válvula*. Ainda, essa troca se dá justamente por considerar o outro a quem se direciona: *eu começo a falar com os estrangeiros que é diferente*, silenciando, talvez, mudanças lexicais, na rapidez de fala, nos usos de certas expressões, etc. Sobretudo, essas mudanças não são naturais e indicam que, também, para o dito nativo, ensinar “sua” língua não é um processo simples, indolor, tampouco garantia de facilidade e plenitude. Pelo contrário, há um esforço, que é corporal e parece se dar via dor, como sugerem os dizeres do próximo excerto:

- [20] “e::: dependendo do nível é **bem desgastante assim fisicamente mesmo/ precisa de esFORço pra falar**” (PCL1)

Atentemos para o *desgaste* e o *esforço* enunciados pelo sujeito, que indicam haver, na aula da sua língua dita “materna”, própria, um desconforto e uma não-naturalidade nesse gesto e que se imprimem no corpo físico.

Assinalamos que o desconforto e a artificialidade talvez estejam mais relacionados com o lugar do professor, pois é visando ao aluno que o movimento do esforço passa a ser realizado, deixando marcas no corpo. Tais marcas são mais bem explicitadas nos dizeres a seguir:

[21] “é de **suar** mesmo porque pelo menos no início a nossa comunicação é muito limitada/ então eu **tenho que abrir a BOCA**/ fazer uma articulação maior/ fazer um **ESFORÇO maior** para que eles entendam/ então eu acho que é **desgastante e não dá pra qualquer um**” (PCL1)

*Suar* e ter de fazer outra articulação (*tenho que abrir a BOCA*) para a língua que é “sua” para que o outro se aproprie dela também parece nos dizer que o professor, na posição de autoridade, é enganchado em uma relação diferenciada com a língua. Ao pressupor um outro, a quem ele *tem que* se esforçar para se dirigir, seu desejo de professor o orienta e, com isto, a língua portuguesa, até então dita “materna”, da calma, do conforto, é ressignificada com desgaste, dor, esforço a ponto de atingir os limites dos músculos, da pele.

Ainda, o corpo físico não basta no atravessamento do sujeito pela língua; pensamos que um corpo ligado à realidade psíquica também é afetado:

[22] “eu sentia muita **angústia** porque eles [os alunos] tinham uma dificuldade **eu não conseguia me exprimir é me expressar**” (PCL1)

Vemos que essa angústia do professor parece ser de uma natureza muito forte e é sentida por ele inundando seu corpo psíquico, visto que está relacionada com o não conseguir se expressar, dizer de si.

Como compreendemos, na realidade psíquica do sujeito e nesse seu outro corpo, tempo, espaço e sensações são de ordem distinta e o constituem de maneira a delinear contornos para sua subjetividade. Em outras palavras, essa sensação de não conseguir se expressar, ainda que se esteja falando de sua língua dita “materna” e na sua língua dita “materna”, invade o sujeito dando ares de *angústia* e, para nós, apontando para:

- 1) uma corroboração da constituição de estrangeiridade da língua dita “materna”;
- 2) um efeito da língua no corpo que parece, para nós, unir duas dimensões do sujeito: o imaginário e o real. O imaginário de conforto da língua dita “materna” incide em dois efeitos: o sujeito vivencia a dificuldade de se dizer via língua e experiencia um sentimento que parece dizer respeito ao não-simbolizável, a *angústia*.

A seguir, apresentamos considerações parciais acerca da língua portuguesa, de sua designação como língua “materna” e, principalmente, de sua constituição subjetiva próxima/distante, da qual decorre sua corporeidade no sujeito.

### **1.3 Algumas considerações**

Retomando nossa problemática inicial, de como se dá a relação do sujeito professor de PLE com o português, compreendemos que, atravessados por um imaginário a respeito da língua, a configuração da constituição dessa língua nos

sujeitos, embora pareça diferir em momentos, sugere uma regularidade: as imagens dizem sobre a língua enquanto língua portuguesa (algo que possa ser mais palpável, em relação à sonoridade, por exemplo) e, principalmente como língua “materna” para os sujeitos.

Essas representações apontam um movimento do sujeito para o seu lugar de professor, e a perspectiva de falante da língua lhe escapa. Para nós, esses dizeres sugerem que, do lugar de sujeito, o estranho se instala, as palavras faltam e o dito conforto de uma língua “materna” se esvai; porém, do lugar de autoridade, é sempre mais confortável falar e, também, desse lugar, ele pode se filiar a diferentes lugares do conhecimento, sendo, desta forma, mais palpável, descritivo e objetivo.

A partir dessa configuração de estrangeiridade da língua “materna” depreendida dos dizeres dos sujeitos, surgiu a necessidade de contemplarmos uma diferenciação entre língua nacional, língua estrangeira e alíngua. Nesse sentido, até mesmo nossa problemática inicial se refaz de certa maneira, pois, se essas línguas com as quais temos contato seriam todas “estrangeiras”, como nos parece, os conflitos desse lugar do professor de PLE podem não estar relacionados à dinâmica de ensinar uma língua “materna” a falantes de outras línguas. Observamos que um lugar de conflito se mantém (ilustrado pela estrangeiridade e corporeidade da língua dita “materna” no sujeito), mas este está para além de uma diferença da língua que se aprende e da língua que se ensina, parecendo estar mais encadeado à subjetividade.

Para nós, a estrangeiridade da língua “materna” difere da estrangeiridade da língua estrangeira em certos aspectos, seja na natureza dos estranhamentos,

ou em outras características relacionadas à natureza das línguas em questão; porém, trata-se de um fenômeno contínuo, com diferentes pólos: “menos estranho/estrangeiro” *versus* “mais estranho/estrangeiro” e, tal relação é subjetiva. Somente a título de exemplo, Beckett (em *Molloy, Malone Meurt/ Malone dies*), e autores como ele, sentia-se mais “à vontade” para escrever na língua estrangeira (obras inicialmente em francês e, depois, traduzidas para o inglês, língua “materna” do escritor) que na língua dita “materna”, sugerindo uma maior estrangeiridade na escrita do inglês que do francês. Vemos que assim se constituía sua relação com as línguas estrangeiras, ao passo que para outros sujeitos essas relações podem assumir outras configurações.

Pensamos que a constituição da relação sujeito-língua, dita “materna” e dita estrangeira, configurando estranhamentos, identificações, atravessamentos da língua no corpo físico e psíquico e que difeririam de acordo com a relação do sujeito face à sua “escala de estrangeiridade”, por assim dizer, esses diferentes pólos de estrangeiridade/ não-estrangeiridade a que aludimos acima.

Outro ponto a ser discutido é o fato de que, considerando-se o número total de excertos a respeito de representações sobre língua, aquelas sobre português como LE são em menor número que as imagens sobre português como língua “materna” ou português para o ensino/ aprendizagem. Talvez os sujeitos-professores, diante de sua relação constitutiva com a língua portuguesa como língua dita “materna” e em consonância com a representação que o significante “língua materna” traz, não visualizem o português como estrangeira, mas sim, como a língua “materna” que eles ensinam a outrem. Ainda que por vezes eles assumam práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de outra língua

estrangeira, representam o português como língua “materna” - não uma contradição, apenas um sujeito dividido e atravessado por diferentes discursividades, quais sejam, referentes ao ensino de língua “materna”/ estrangeira, às línguas “materna” e estrangeira, etc.

No próximo capítulo, seguiremos nosso estudo considerando, então, as representações dos entrevistados sobre o fazer do professor em diferentes âmbitos: como professor em geral e como professor de PLE especificamente. A observação feita anteriormente em relação a um maior número de excertos sobre língua e não sobre PLE também vale para mais excertos sobre o fazer do professor em detrimento do professor de PLE. Discutiremos a respeito a seguir.

## Capítulo 2

### **Eu sou professor... de PLE?: uma discussão a respeito do lugar do professor de PLE**

No presente capítulo, apresentaremos uma análise acerca das representações, para os professores de PLE entrevistados, a respeito do fazer do professor, como professor em geral e como professor de PLE. De maneira análoga ao que havíamos visto no capítulo anterior, os professores discorrem mais a respeito do português como língua dita “materna” do que como estrangeira e também falam mais sobre o lugar social do professor do que em relação ao seu lugar como professor de PLE.

Como assinalamos, enunciar sobre a língua portuguesa como “materna”, mais que como PLE, pode indiciar que os professores, a despeito de sua constituição identitária – e acerca da qual procuramos assinalar o caráter de estrangeiridade da relação sujeito-língua no capítulo precedente -, são atravessados fortemente por uma representação de que o português seja sua língua “materna”, com diversas implicações quanto ao que esse significante se refere, por exemplo, de que essa língua lhe traz uma sensação de *se sentir em casa* [5], ou de ser uma língua *sonora* [8], entre outras. Talvez também como efeito dessa representação, o professor não fale muito sobre seu lugar de professor de PLE, mas sim, a respeito do lugar social de professor, pois, ainda que sinta, em seu corpo, os efeitos dessas línguas, não representa a língua portuguesa como LE, mas como língua dita “materna”.

Além disso, acreditamos que, diante do caráter de novidade do PLE no Brasil, os discursos a respeito do ensino dessa língua como LE estão sendo construídos e não se encontram tão cristalizados quanto os discursos em relação ao ensino de outras LEs e, também, aqueles em relação ao lugar geral do professor, independentemente da designação de sua área de conhecimento. E, como procuraremos assinalar a seguir, há um cruzamento de dizeres de diversos lugares, como, por exemplo, sobre professor e sobre professor de língua estrangeira, que habitam os dizeres dos professores quando falam sobre ensinar PLE.

Na base da atuação como professor de PLE, há os efeitos do mito do nativo, sobre o qual discorreremos brevemente em nossa introdução: por ser nativo de português, atribui-se ao sujeito a possibilidade de ensinar a língua portuguesa devido a um suposto conhecimento completo de “sua” língua. Apresentamos, aqui, uma condição pertinente aos professores entrevistados e a que denominaremos “mito do professor de LE”: reforçando o mito anterior, há uma representação de que, por já ensinar uma língua estrangeira, o professor pode trabalhar com PLE, como se houvesse uma homogeneidade no ensino de línguas estrangeiras.

Daremos continuidade à nossa análise a partir de excertos sobre o que é tornar-se e ser professor para os entrevistados, na seção *A identificação como motivação para tornar-se professor*. Em seguida, discutiremos acerca do lugar do professor de PLE, retomando os mitos acima descritos e contemplando os contornos fluidos que este lugar possui.



## 2.1. A identificação como motivação para tornar-se professor

A escolha profissional pode ser proveniente de diversas motivações, e essas de diferentes ordens. Para os entrevistados, realizar a atividade de professor relaciona-se a um modelo desse profissional estabelecido em algum momento de sua vida escolar, na escola regular, na universidade ou em algum curso/ treinamento. Vejamos os dizeres que se seguem:

[23] **“a professora de português/ eu lembro do rosto dela do nome dela até hoje/ e foi por causa dela que eu decidi que eu ia fazer Letras e eu ia fazer o que ela fazia/ e eu tinha doze anos né/ eu me lembro/ e eu gostava muito das aulas dela e::: ela que começou a me incentivar pela primeira vez a ir na biblioteca e pegar livro/ e::: essa professora foi a primeira pessoa que obrigou a gente a ir na biblioteca e pegar um livro pra ler né/ como obrigação/ e eu fui pegando um outro pra ler e enfim/ foi assim que eu peguei gosto/ nossa queria saber o que ela fez/ vou fazer Letras/ na verdade eu nem sabia qual o nome da faculdade não sabia nada/ eu quero fazer o que ela fez um dia/ deve ser muito legal/ e o tempo foi passando e eu descobri que era Letras” (PCL1)**

Entrevemos um sujeito, cujo professor, com suas aulas, o aproximou da língua portuguesa, causando-lhe um efeito de gosto tanto pela área (*gostava muito das aulas dela*) quanto pela profissão (*eu quero fazer o que ela fez um dia*) e a quem o professor atribui a *decisão* de estudar Letras. Vemos que não é relevante se, a despeito do fato de o entrevistado dizer lembrar-se do rosto e do nome de tal professor, não consegue descrevê-lo ou mencionar seu nome, ou até mesmo não ser o professor a que se referiu ou a razão mencionada o motivo pelo

qual o sujeito escolheu a carreira. A importância aqui reside nos efeitos que a identificação com esse professor produziu, ou seja, o professor preencheu certas qualidades e trouxe certos padrões para o sujeito com os quais ele se identificou, procurando – inconscientemente - trazê-los para si.

A esse respeito, gostaríamos de abordar o conceito de identificação com base na perspectiva psicanalítica. Para tal, partiremos da teorização do complexo de Édipo, apresentada por Freud em *A Interpretação dos Sonhos* (1899).

Em linhas gerais, o complexo de Édipo toma seu nome a partir da tragédia grega *Édipo Rei*, de Sófocles, na qual Édipo, por conta de seu destino, mata seu pai Laio para casar-se com sua própria mãe, Jocasta. Esse mito ilustra, para Freud, um processo psíquico pelo qual o sujeito passa e forma sua identidade. Os bebês, devido à relação constitutiva que mantêm com a mãe, têm a ilusão de possuir amor e proteção total da figura materna, sendo a mãe o primeiro objeto de amor do sujeito. Porém, aproximadamente aos três anos, passam a perceber que não são (mais) o centro das atenções para a mãe, pois, há, também, o pai. Para as meninas, há uma identificação inicial com a mãe, a qual, após o complexo de Édipo, se torna objeto de ódio, porque possui o pai que se torna, por sua vez, o objeto de amor e a mãe passa a ser o objeto com quem a menina se identifica. Para os meninos, o desejo inicial pela mãe se mantém, porém, após o complexo de Édipo, cresce-se o ódio pelo pai, com quem há uma identificação por possuir a mãe. Em outras palavras, a escolha objetal refere-se ao querer ter o outro, e a identificação relaciona-se ao querer ser o outro.

Uma das consequências desse processo é a formação de uma das três instâncias<sup>20</sup> do aparelho psíquico do sujeito: o superego. Ao identificar-se com o pai ou com a mãe, o sujeito toma para si hábitos e aspectos morais e proibitivos que apreende deles. Ressaltamos que, ao longo da vida, a constituição do aparelho psíquico do sujeito é constante. No que tange ao superego, as identificações com diferentes objetos – entendam-se por objetos, coisas e pessoas com as quais o sujeito se identifica – podem agregar ou mudar valores considerados válidos pelo sujeito.

O superego aponta para a consciência moral do sujeito e para aquilo que ele considerará seu ideal do eu, ou seja, tudo aquilo que, inconscientemente, determina o que o sujeito deverá ser ou fazer, baseado numa internalização de valores parentais e sociais.

Neste sentido, o complexo de Édipo, ao instituir a identificação com um objeto (o querer ser o outro) e, por consequência, a constituição do superego, colabora para a compreensão da possibilidade de identificação com outros modelos durante a vida, tais como familiares, autoridades religiosas e professores, por exemplo.

Retomando os dizeres em [23], *a professora de português/ eu lembro do rosto dela do nome dela até hoje/ e foi por causa dela que eu decidi que eu ia fazer Letras e eu ia fazer o que ela fazia*, vemos que a identificação inconsciente com uma professora de português afeta o superego do sujeito e, este tem seu funcionamento numa interface inconsciente-consciente: ao mesmo tempo em que

---

<sup>20</sup> As três instâncias do aparelho psíquico do sujeito (Freud, 1923) são: ego, a dimensão consciente, responsável pela tomada de decisões; id, o domínio do inconsciente e superego, instância na qual se instalam os valores morais provenientes dos pais e da sociedade.

as qualidades agregadas estão na dimensão do inconsciente, elas trazem para o sujeito uma decisão consciente (*foi por causa dela que eu decidi que eu ia fazer Letras e eu ia fazer o que ela fazia*), aqui, a de realizar a mesma atividade profissional que o professor de então.

A partir do exposto, compreendemos que, por vezes, um professor constitui-se como um modelo para o ideal de eu do sujeito, trazendo-lhe efeitos que tangenciam, por exemplo, suas escolhas e, no caso dos professores, podem incidir em suas práticas pedagógicas, etc. De certa maneira, também, pensamos que tal processo de identificação atua indiretamente de maneira a perpetuar um modelo social de bom professor, pois os valores agregados são aqueles apreendidos do professor com quem o sujeito se identificou e funcionam por meio de uma naturalização, uma aceitação por parte do sujeito. Vejamos os dizeres [24] que se seguem:

[24] “a gente teve um treinamento de uma semana/ todo dia assim/ **um treinamento muito intensivo** assim [risos]/ de como:::/ porque é diferente né você dar aula de português língua materna e português pra estrangeiros// e como eu NUNCA tinha dado aula de português pra estrangeiros/ a gente teve um treinamento:::/ **os outros professores explicaram como eles fazem em aula/** que tipo de material a gente pode usar/ que assuntos abordar em aula/ como::: **como dar essa aula mesmo**” (PCL2)

Em [24], o dizer do professor traz um efeito de sentido de que o treinamento ensinou a ministrar a aula: *como dar essa aula mesmo*, somado ao efeito de *mesmo* que parece apontar que há várias aulas de PLE, mas aquelas mostradas pelos professores do treinamento, que *explicaram como eles fazem em aula*, são

as aulas esperadas de um professor de PLE. A nosso ver, a questão não está no âmbito de um professor se constituir como um modelo para outro colega de profissão. O ponto a ser pensado é que um treinamento como esse pode trazer um efeito de perfeição de aula e de uma completude já atingida, que passa a ser reproduzida por outro professor ou pelo professor em treinamento, aparentemente sem questionamento e sem adequação, em relação a alunos reais e, principalmente, aos alunos do professor em treinamento.

Outro exemplo de identificação com um professor é trazido por PCL1, que já não fala sobre um professor da escola regular, mas sim, de um professor com quem teve a oportunidade de realizar um treinamento. Vejamos os dizeres abaixo:

[25] “e eu aprendi muito aqui no [XXX] mesmo com a educadora mais antiga da área de português que é a [XXX]/ que é quem coordenava inicialmente a parte de português pra estrangeiro/ **aprendi muito com ela/ aprendi o que fazer e o que não fazer né/ mas foi mesmo na prática/** teoria ajuda um pouco mas não ajuda muito não” (PCL1)

Em [25]: *aprendi muito com ela [a educadora mais antiga da área de português]/ aprendi o que fazer e o que não fazer né/ mas foi mesmo na prática/ teoria ajuda um pouco mas não ajuda muito não*, a identificação com o professor agrega valores (de *educador*, de *antigo*) e hábitos (*aprendi o que fazer e o que não fazer*) para o ideal de eu do sujeito e, como consequência, traz efeitos para o modelo de formação profissional para esse sujeito, que passa a colocar esses valores sob a denominação de *prática* em detrimento da *teoria*, que fica em segundo plano para ele.

Inclusive, a denominação de aprendizado *na prática* está não somente no imaginário dos professores entrevistados. A representação de que um professor é modelo para outro é a base de cursos/ treinamentos para professores e não-professores. É importante notar que, alguns, por conta do efeito de naturalização e da força que tais dizeres produzem, apostam nessa formação, conferindo-lhe um valor de modelo e acrescentando aspectos ao ideal de eu do sujeito – como vimos em [24]. Já outros fazem uso dessa formação dita “na prática” para justificar uma lacuna na constituição do lugar do professor e, por consequência, também do professor de PLE.

A seguir, discutiremos a questão desta lacuna do lugar do professor. Para o professor de PLE, especificamente, trata-se de uma fluidez de seu lugar, que parece absorver efeitos das representações do ensino de outras línguas estrangeiras, em especial, o inglês.

## **2.2. O lugar líquido do professor de PLE**

Como procuramos apontar, identificar-se com um professor e ter um modelo do que seja o fazer do (bom) professor são representações que constituem os sujeitos e delineiam suas práticas pedagógicas e o imaginário sobre si como docentes. Contudo, no que tange às representações acerca de professor de PLE, forma-se outra natureza para esse âmbito, a qual procuraremos discutir a seguir.

Um ponto de grande importância a ser assinalado é a questão da formação do professor de PLE. Como sugerimos anteriormente, em consonância com o

caráter de expansão do mercado que recebe estrangeiros para estudar português, encontra-se em crescimento o número de institutos que oferecem formação para o profissional de PLE.<sup>21</sup> Entretanto, essa formação ainda conta com um caráter informal e facultativo, e passar a trabalhar como professor de PLE é de ordem accidental, como depreendemos das formulações a seguir:

[26] **“eu comecei só com inglês e agora recentemente com português/ que foi história engraçada né/ eu tinha um blog para contar as histórias que aconteciam em Londres/ e quando eu voltei uma pessoa entrou em contato comigo uma menina/ ela falou assim ah acompanhei suas histórias em Londres achei muito legal não sei o quê/ ela é dona de uma escola de inglês mas dá aulas in company/ ela falou assim ah se eu tiver alguma turma eu posso te oferecer/ eu falei po:::de/ aí surgiu puxa acho que foi abril do ano passado é:::/ uma turma de:::/ dois alunos da Malásia é um casal né/ o cônsul a consulesa/ né ela falou assim eu quero fazer aula de português/ eu falei assim bom eu NUNca dei aula de português eu estudei mas nunca dei aula/ ela falou assim olha é bem simples/ ela me deu o material”** (PP2) trabalhar com o bem simples

[27] **“tá/ como professora/ bom é eu comecei a dar aula quando eu ainda estava na graduação/ no terceiro ano da graduação/ comecei dando aulas de inglês/ aí ahn quando eu terminei a graduação por acaso eu comecei a dar aula de português como língua estrangeira/ na escola que eu dava aula de inglês eles tavam precisando de professor/ e::: é eles pediram para que eu pegasse essas essas TRÊS**

---

<sup>21</sup> A título de exemplo, é recente uma disciplina de caráter optativo sobre ensino de PLE na USP (2009). Também, acompanhando o percurso midiático atual, há uma comunidade de professores de PLE na Internet (“Fale Português”, com *website* de mesmo nome, criada em 17/02/10), onde trocam-se experiências, relatos e informações a respeito de eventos na área. Em 27/09/10, a comunidade contava com 1.529 membros. Em 10/05/11, o número de membros havia aumentado para 2.001.

turmas eram três turmas de português/ aí eu falei ai meu Deus e agora? [risos]” (PP3)

Em [26] e [27], observamos que a área inicial de atuação dos professores é língua inglesa e, por ensinarem língua estrangeira, eles são convidados a trabalhar com PLE. Não se trata de uma escolha pela área ou pela profissão, como vimos na *decisão* de ser professor, mas sim, de uma certa ocasionalidade que é atravessada por alguns dizeres.

Em [26], o professor relata seu início de atividade docente com PLE. Anteriormente, trabalhava com língua inglesa e passar a trabalhar com PLE *foi história engraçada*, ou seja, inesperada e, segundo seu relato, ocasional. Também, em [27], pode-se depreender essa natureza de ocasionalidade, já que o sujeito diz: *quando eu terminei a graduação por acaso eu comecei a dar aula de português como língua estrangeira*, e o uso de *por acaso* se refere ao imprevisto da ocasião em que passou a trabalhar, pois, devido à ausência de professor de PLE, ofereceram-lhe as turmas.

Na base, há dois mitos que se entrecruzam, o mito do nativo, que impulsiona o professor a trabalhar com o português, “sua” língua; e o mito do professor de LE que, juntamente ao mito anterior, incita o professor a ensinar o português, pois já trabalha com o ensino de outras línguas estrangeiras. Vejamos mais um exemplo do efeito de força que tais mitos proporcionam com os dizeres [28], que se seguem:

[28] **“antes mesmo que acabasse o treinamento eles tinham um aluno sem professor/ e era um local que eu podia ir um horário que eu podia ir/ então**



**me recomendaram que eu fosse/ ok/** e a diretora da escola disse não tem problema/ trabalha com essas três folhinhas com ele que eram uns exercícios de::: de pretérito perfeito do indicativo nas três conjugações/ eu fui/ trabalhei aquilo com ele/ ele já sabia/ já tinha vindo da França tendo estudado um pouco/ ele terminou aquilo em cinco minutos e ainda tinha cinquenta minutos e eu não sabia o que fazer/ foi terrível e ficou evidente/ o aluno era esperto o suficiente/ e::: ele reclamou de mim né” (PP1)

Esse caráter accidental também é trazido por [28] como fator de seu início de atividades: *antes mesmo que acabasse o treinamento eles tinham um aluno sem professor/ e era um local que eu podia ir um horário que eu podia ir/ então me recomendaram que eu fosse/ ok*, apontando que a necessidade e a possibilidade de tempo e local lhe serem viáveis lhe proporcionaram o início das atividades.

Para nós, a questão está para além da não-estruturação de uma escola de idiomas, da não-formação específica do professor de PLE e o conseqüente caráter accidental dessa atividade, pois esses fatores causam efeitos nas práticas pedagógicas do professor e, somados aos mitos do nativo e do professor de língua estrangeira, autorizam o professor a entrar em sala de aula, ainda que a aula preparada em nada esteja relacionada com o aluno - como vimos em [28]: *a diretora da escola disse não tem problema/ trabalha com essas três folhinhas com ele que eram uns exercícios de::: de pretérito perfeito do indicativo nas três conjugações/ eu fui/ trabalhei aquilo com ele/ ele já sabia/ já tinha vindo da França tendo estudado um pouco/ ele terminou aquilo em cinco minutos e ainda tinha cinquenta minutos e eu não sabia o que fazer.*

Os mitos do nativo e do professor de língua estrangeira parecem estar na esfera da metonímia, como um processo de tomada da parte pelo todo, isto é,

considera-se que ser nativo da língua é ser detentor de um saber total sobre ela, e ensinar uma língua estrangeira como ser possuidor de um conhecimento sobre como ensinar outra(s) língua(s) também.

Essas representações parecem funcionar para o professor como justificativa para que ele realize essa atividade e que esse contexto de ocasionalidade que o circunscreve se mantenha. Também, pensamos que, ainda que raros, os cursos de treinamento para professores de PLE, como aquele a que o professor se refere em [25] relacionam-se, de certa maneira, com tal questão. Assim, seguimos com os dizeres de PCL1 acerca daquele treinamento, nos seguintes dizeres:

[29] “[no treinamento, aprendi a] não fazer exatamente TUDO do jeito que ela [a *educadora mais antiga* do curso] faz porque cada um tem seu jeito/ é isso/ mas minha formação basicamente foi na prática” (PCL1)

Nos dizeres acima, o sujeito parece apagar a (escassa) existência dos cursos de formação específica em PLE em detrimento de uma formação dita *na prática*, que sugere que o professor trabalhou na área e isso foi lhe apontando caminhos de como atuar nela. Isto nos sugere uma conjunção de fatores que circunscreve o fazer do professor de PLE e que conferem uma fluidez a seu lugar. Nas palavras de Zoppi Fontana:

“(…) trata-se da contradição presente na definição do PLE que ao mesmo tempo é caracterizado como **área de conhecimento emergente**, como **prática profissional com mais de 30 anos de experiência** e

como **língua alvo objeto de ensino.**” (ZOPPI FONTANA, 2009, p. 29)

Bem colocada, a contradição a que a autora se refere está na base da atuação dos professores entrevistados nesta pesquisa. A língua portuguesa como objeto de ensino como LE é caracterizada pela novidade, pelo crescimento, ao mesmo tempo em que se apoia em uma experiência, em um fazer, em uma prática.

Muitas dessas práticas, dessas experiências, assim, como havíamos visto com as representações acerca de língua no capítulo anterior, provêm do lugar já institucionalizado e cristalizado do ensino de língua inglesa como LE, como vemos a seguir:

[30] “na verdade::: eu considero que ele tenha tido um grande problema já de saída/ porque **quem tava dando treinamento pra gente era uma professora de INGLÊS língua estrangeira** não era uma professora de português língua estrangeira” (PP1)

Não somente as especificidades da própria língua portuguesa são deixadas de lado, mas também, um treinamento para professores de PLE desenvolvido por um profissional de língua inglesa será inscrito em uma história do ensino de inglês e em relação às representações que vêm com ele. Um dos possíveis efeitos decorrentes de tal prática seria a não-consideração das necessidades do professor e do aluno de PLE, pautando o ensino em uma metodologia pronta e de uso corrente na língua inglesa. Vejamos os dizeres [31]:

[31] “eu trazia **cards** pra eles/ uma coisa mais visual né/ a gente tentava fazer diálogos” (PP2)

Atentemos ao uso da palavra *cards* que, justamente por estar em inglês, sugere a perspectiva de ensino de onde fala o professor, proveniente da língua inglesa, de atividades comumente propostas no ensino desta como língua estrangeira e, de onde, provavelmente, houve uma tradução para o português para se realizar a aula de PLE.

Fazemos referência, mais uma vez, ao conceito de *espaço de enunciação* (GUIMARÃES, 2002), pois o português é dividido, habitado, aqui, pela língua inglesa. O efeito que isto acarreta é, por exemplo, que, por vezes, para os entrevistados, a língua inglesa parece delinear os contornos de sua relação com a língua portuguesa, ocasionando, nesta última, traços de estrangeiridade. Vejamos o excerto que se segue:

[32] “[o português] é uma língua **totalmente diferente do inglês**” (PP2)

É interessante observar que o sujeito toma a perspectiva da língua estrangeira para falar de sua língua dita “materna”, como se a LE se estabelecesse, para ele, como sua referência – e não o contrário, algo esperado ao se considerar os atributos que uma língua “materna” imaginariamente parece ter. Outro efeito proveniente do espaço de enunciação da língua portuguesa é, como vemos, o professor categorizar a língua portuguesa de maneira análoga àquela que faz em relação ao ensino de língua inglesa, como apontam os próximos dizeres:

[33] “o português assim pro cotidiano/ não um **português business**” (PP3)

Nesses dizeres, o professor classifica a língua “materna” do ponto de vista do inglês e, além disso, parece haver um imbricamento de discursos do mercado a respeito da língua estrangeira, pois vemos o “*business English*” – e o português *business*, nesta esteira – como uma categoria criada por um processo de comercialização das línguas estrangeiras, que envolve materiais didáticos, cursos, professores, entre outros. Trata-se, aí, do português sendo inserido no horizonte das línguas estrangeiras e investindo-se de sentidos de “língua de mercado” – como observa Diniz (2008).

Para Zoppi Fontana (2009), a língua portuguesa como língua transnacional sofre um processo de atribuição de valor econômico: é um patrimônio nacional, um instrumento de um Estado-Nação, o Brasil. Como ela explica, por um efeito metonímico, do imaginário de “Brasil país do futuro”, temos o português “língua do futuro” e, neste processo, ambos - nação e língua – se reforçam como emergentes no cenário atual.

O caráter “emergente” da nação e da língua causa efeitos também para o processo de ensino do português como língua estrangeira. É como se o ensino de PLE estivesse em outro lugar, com outros contornos para o professor, como procuramos assinalar com os dizeres em [34]:

[34] “E: e como pra você é ensinar português?  
PP2: foi um **desafio** né como eu já falei/ mas foi muito legal porque **é uma experiência totalmente**

**diferente/ pessoas que já falavam inglês eu não tinha que ensinar inglês né e:::/ então assim no começo foi meio desafiador pra mim de pensar como é que eu faço para ensinar português/ é uma língua totalmente diferente do inglês/ então né foi meio difícil mas eu vi que ó eu me dei bem/ dá pra ensinar português também/ foi difícil mas com o tempo você se adapta”**

Observamos novamente que o ponto de vista inicial para o ensino é da língua inglesa, sendo o PLE o outro, a *experiência totalmente diferente*, a língua que *dá para ensinar (...) também*. Por este não ser o “natural” para o professor, ele não garante conforto, como apontam os seguintes termos/ expressões: *desafio, no começo foi meio desafiador, foi meio difícil*, que, para o professor, caracterizam sua experiência ao ensinar PLE. Lembramos, brevemente, a questão da corporeidade da relação sujeito-língua (cf. 1.2): por ser um *desafio* (diante das representações que o professor tem de língua, de língua materna, de ensino, etc., e considerando-se o presente estado da atuação do professor no âmbito do PLE), é que o português como PLE ultrapassa o corpo do sujeito, configurando *esforço e desgaste* (dizeres em [21]).

Observamos, inclusive, que o uso de *você se adapta*, em *foi difícil mas com o tempo você se adapta*, sugere que houve uma estrangeiridade em relação ao ensino dessa língua, pois ninguém se adapta àquilo que lhe é próprio, mas sim, àquilo que é novo, diferente. Ainda, ao enunciar que foi o *tempo* o agente motivador da adaptação, silenciam-se conflitos nesse processo e, sobretudo, uma não-metodologia própria de ensino de PLE, visto que o efeito que os dizeres proporcionam é de que parece que o professor foi realizando suas práticas pedagógicas, oriundas da experiência de ensino de inglês e as adaptando. Com o

tempo, ele, também, se adaptou ao ensino dessa língua, concluindo, portanto, que *dá para ensinar português também*. O uso de *dá para ensinar* aponta para uma não-certeza, uma não-firmeza a respeito do ensinar, pois, trata-se de algo que “dá para fazer”, o que é reforçado pelo uso de *também*, e não sugere que o sujeito se inscreva nesse lugar como uma autoridade dessa língua.

Esse lugar do professor de PLE caracteriza-se por alguns pontos que, apresentados anteriormente, gostaríamos de retomar aqui: um espaço de novidade; sem contornos definidos, circunscrito por representações de outros lugares (tais como o mito do nativo e do professor de LE); constituído por uma contradição emergência-experiência (ZOPPI FONTANA, 2009); perpassado pela supremacia da língua inglesa que causa efeitos na subjetividade e no processo de ensino-aprendizagem; relaciona-se com o “dá para fazer”, com o “adaptar-se”.

Para nós, um lugar assim caracterizado remete à fluidez das relações contemporâneas, denominadas por Bauman (2001) como decorrentes do ambiente “líquido-moderno”:

“Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar, espaço que, afinal, preenchem apenas ‘por um momento’”. (BAUMAN, 2001, p. 8)

“Qualquer rede densa de laços sociais, e em particular uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado. Os poderes globais

se inclinam a dismantelar tais redes em proveito de sua contínua e crescente fluidez, principal fonte de sua força e garantia de sua invencibilidade. E são esse derrocar, a fragilidade, o quebradiço, o imediato dos laços e redes humanas que permitem que esses poderes operem.” (BAUMAN, 2001, p. 22)

A metáfora da fluidez construída por Bauman indica uma sociedade em que as relações humanas escapam a qualquer controle (uma vez que o poder é, de fato, poderes e estes operam constante e diluidamente), são fugidias e não possuem uma rigidez - como a que se atribuía aos sólidos – momento de modernidade anterior, segundo o autor. Esse ambiente de modernidade “líquida” constitui-se no âmbito da mobilidade, do movimento, da não-rigidez, da adaptabilidade constante. Nessa esteira, observamos a constituição do lugar do professor de PLE e também o qualificamos como um lugar líquido, de fugacidade e mutações intermináveis. Tal estatuto para o PLE possui consequências e, a partir dos dizeres dos entrevistados, discorreremos a respeito de algumas delas.

Ter um lugar cristalizado de ensino de inglês (no qual os professores se inscrevem) e um lugar líquido do ensino do PLE, o lugar do *dá para ensinar*, sem domínios marcados, pode trazer para o sujeito uma sensação de mal-estar, de desconforto em relação a essa língua com a qual trabalha, como apontam os dizeres que se seguem:

[35] “(...) mas é meio que foi um um **complicado no começo** né porque eu sempre dei aula de português/ desculpa/ **sempre dei aula de inglês e de repente tenho que começar a dar aula de português/ então no começo foi um pouquinho mais difícil/** ah como é que eu vou fazer pra explicar isso explicar aquilo eu sempre dei aula de uma maneira mais comunicativa



sem chegar e falar olha esse aqui é presente esse aqui é passado mas depois de um tempo eu eu peguei jeito a coisa vinha mais fácil né/ **no começo eu levava um tempo pra preparar aula né/ como é que eu vou fazer isso/ como é que eu vou explicar aquilo né/** mais aí no final eu acho que foi mais tranquilo” (PP2)

Em [35], observamos que o professor caracteriza o ensino de PLE como algo de uma esfera cuja complexidade não era simples de ser abarcada, posto ser do campo do *difícil, do complicado* e a dificuldade provém da perspectiva do ensino desta língua como LE, uma vez que o sujeito enuncia que *no começo eu levava um tempo pra preparar aula né/ como é que eu vou fazer isso/ como é que eu vou explicar aquilo né*. O ensino da língua como LE implica um olhar para aspectos formais da língua, um exercício que o sujeito, na posição de nativo, não tem o costume de realizar em seu dia a dia, e que o leva a se perguntar como explicar diferentes tópicos a seus alunos.

Por se tratar de uma questão formal trazida pela situação de ensino da língua, a dificuldade concentra-se não na fonética/ fonologia da língua (prática diária do nativo), mas sim, na gramática formal, como sugerem os dizeres abaixo:

[36] E: “e como é ser professora de português pra você?”  
PP2: “muito difícil [risos]/ porque assim é a parte de vocabulário é fácil de dar mas a parte de gramática é muito **complicado** porque **é muito complexa a parte de gramática da língua portuguesa né**”

[37] “o que é ser professora de português?/ [tempo] eu acho que é em primeiro lugar estudar bastante/ pelo menos no meu caso **eu tive que estudar bastante gramática/** é uma necessidade que eles têm embora

a gente não fique martelando na nomenclatura que isso realmente não tem importância” (PCL1)

Em [36] e [37], os sujeitos apontam para uma necessidade de completude na língua que lhes advém a partir da posição de professores da mesma – uma condição sobre a qual discutimos anteriormente. Os dizeres sugerem que a gramática é um conhecimento difícil, *complexo*, *complicado* e implica uma obrigação em estudá-lo para poder ensinar PLE: *eu tive que estudar bastante*. Ressaltamos o emprego de *tive que*, que aponta a obrigação, a necessidade de tal ação e o marcador *bastante*, distinguindo a intensidade do estudo a fim de poder ensinar a língua, ressaltando a não-naturalidade, a dificuldade de tal gesto.

Há, também, uma representação acerca do que seja a aula de língua: uma *transmissão* de conteúdos (*a maior preocupação é essa de transmitir*). Para além do que venha a ser a aula de LE; na base, há uma representação de língua como transparente, passível de ser transmitida. Tal imagem corrobora para a validação de uma outra representação, acerca da possibilidade de uma mera transposição de conteúdos e de metodologia de uma língua para outra, não reconhecendo as especificidades da língua portuguesa, presentes na própria língua, tais como questões de vocabulário, de gramática, de pronúncia, entre outras. Observemos os dizeres que se seguem:

[38] “**as mesmas coisas** que eu dava pra::: inglês eu acabava usando com eles **eu só traduzia o material né**” (PP2)

[39] “eles já sabem redigir depois eles só colocam **eles pegam aquela estrutura que eles já fazem**

**perfeitamente e passam a redigir em português”  
(PP1)**

Em [38], observamos que há um apagamento das diferenças entre línguas, o que possibilita, para o professor, *traduzir* seu material de ensino de língua inglesa para o português. Ainda, ao enunciar *eu só traduzia o material*, “só” sugere uma facilidade na realização dessa tarefa, como se o professor apostasse em sua condição de nativo da língua e se encontrasse seguro por isso.

Em [39], o professor aproxima *estruturas* de escrita, apagando diferenças de gramática e, também, de organização textual entre línguas. É interessante observar que ele enuncia que os alunos que já sabem redigir *pegam aquela estrutura que eles já fazem perfeitamente*. A língua, fora do sujeito, funciona para ele como um instrumento palpável, passível de se tocar; como se o conhecimento linguístico pudesse, de fato, ser decomposto em estruturas e, além disso, estas fossem idênticas entre línguas, possibilitando, assim, a transposição entre/transmissão das línguas.

Observamos, também, que o inglês, como língua na qual parece se apoiar o lugar do professor de PLE, funciona, por vezes, como língua de uso em sua aula de PLE. Parece haver um recurso à língua inglesa como *língua de apoio*, já proveniente de um aprendizado anterior de uma outra língua estrangeira:

- [40] “e eles falavam que pra eles era importante uma professora QUE FALASSE INGLÊS/ porque no começo pra eles era muito difícil/ e a primeira professora que eles tiveram não falava inglês era só português/ então eles achavam muito difícil de

entender o que ela tava falando né/ então eles falaram a gente queria **uma professora que::: falasse::: inglês para poder ensinar o português pra eles** (PP2)

[41] “e o inglês muitas vezes eu tento usar **o inglês como intermediário como única língua comum**” (PCL1)

Assinalamos que, em nosso espaço de enunciação, não é qualquer língua que pode se constituir como língua de apoio, mas sim, o inglês. Comprendemos que há uma relação com a representação da primazia da língua inglesa como a língua de comunicação do mundo, que todos falam, o que parece apontar para uma posição periférica de outras línguas estrangeiras (como o português) e, por consequência, do seu aprendizado. Seria como se, primeiramente, todos aprendessem inglês, para “sobreviver” – como se diz no senso comum - no mundo moderno, mundo da globalização e da tecnologia da informação e que requer a língua inglesa, para que, então, buscassem outras línguas.

Mais interessante ainda é pensar que a língua inglesa parece ser, naturalmente, a língua de todos: *eu tento usar o inglês como intermediário como única língua comum*. Atentemos ao uso de *única língua comum*, trazendo um estatuto para a língua inglesa ao qual nenhuma outra língua se equipara (*única*), ou possa vir a se equiparar, e apagando todas as línguas do horizonte da comunicação global.

Em outras palavras, o poder da língua inglesa está tão finamente diluído que ela é aceita dessa maneira e naturalizada como recurso para se comunicar entre sujeitos cujas línguas diferem, e isto se desloca, inclusive, para situações de

ensino (da posição do professor) e aprendizagem (da posição do aluno) de uma outra língua estrangeira.

Se, por um lado, essas representações parecem já estar cristalizadas e práticas pedagógicas se modelam a partir disso; por outro lado, há discursos que confrontam tais circunstâncias, talvez não por repúdio direto à língua inglesa, mas sim, por estarem relacionados a uma representação, construída na Linguística<sup>22</sup>, de que a língua estrangeira deve ser ensinada na própria língua estrangeira, como observamos a seguir:

[42] “E: e como são essas aulas do introdutório?  
PCL2: então no introdutório a gente **tenta não utilizar o inglês/ ou nenhuma língua estrangeira**”

Em [42], ao enunciar *a gente tenta não utilizar o inglês/ ou nenhuma língua estrangeira*, parece já haver outra voz que afirma que se costuma usar a língua inglesa como a língua dita “comum” - por nós, classificada como língua de apoio para os professores de PLE - mas deve-se utilizar a língua que está sendo ensinada, o que é sugerido pelo *não*, em *a gente tenta não utilizar o inglês*. Também se apaga a possibilidade de utilização de outras línguas para comunicação em sala de aula, incluindo-se aí a língua dita “materna” do aluno.

Porém, nos dizeres que se seguem, percebemos que a força da representação do inglês como língua de apoio é tão expressiva que, ainda que o professor não se permita utilizar o inglês, ele autoriza os alunos a fazê-lo, como, novamente, um denominador comum entre eles:

---

<sup>22</sup> Principalmente a partir de movimentos de ensino de LE como o Método Direto (RICHARDS ET RODGERS, 2004).

[43] “e aí quando um aluno entende/ ninguém da sala entendeu um aluno entendeu/ aí você pede explica pra turma/ tenta explicar/ às vezes ele não consegue explicar em português aí **ELE usa inglês ou qualquer outra língua/ mas assim o professor não usa inglês**” (PCL2)

Ao exaltar a importância de que o aluno, e não o professor, utiliza a língua inglesa, o professor parece se eximir da responsabilidade de ter feito algo que o método ou autoridades de sua instituição não permitem: *ELE usa inglês ou qualquer outra língua/ mas assim o professor não usa inglês*, dizendo transferir para o aluno o uso do inglês, que se mantém presente e reforça, ainda que indiretamente, a validade da língua inglesa como língua de apoio.

Parece que, no imaginário do sujeito, sua reação contra o uso da língua inglesa está construída de maneira sólida, porém, como já pudemos assinalar anteriormente, entrevemos um sujeito dividido e constituído por discursos de diversas ordens. Assinalamos que o uso do marcador *mas assim* parece trazer um efeito de tentativa de reforço para o não-uso do inglês por parte do professor, numa possível procura pelo apagamento dos dizeres que afirmam o contrário e que o afetam, tais como, aqui, os que se referem à prioridade do inglês, os que a combatem, os que dizem sobre as práticas do professor de LE e sobre o que se espera do aluno, sobre o que ele pensa sobre o seu próprio fazer pedagógico, entre tantos outros. Tudo isso o constitui. Discutimos brevemente a respeito da questão do ensino de língua por compreender que nos sujeitos ocorrem efeitos dessas representações, como vimos.

Ao refletirmos acerca da necessidade que os professores sentem de completar-se com mais conhecimento formal da língua e de observar o lugar líquido em que se encontram, compreendemos que ser nativo e/ ou professor de outra LE não traz segurança ou comodidade ao ensinar sua língua dita “materna” como uma língua estrangeira. Há, sim, conflitos e estranhamentos, como, por exemplo, da ordem da gramática e da não-possibilidade de transposição de técnicas de ensino e que perpassam o trabalho do professor.

### **2.3 Algumas considerações**

O professor de PLE – assim como todos os sujeitos - constitui-se por um cruzamento de dizeres que apontam para diferentes lugares. Observamos, neste capítulo, dizeres que se referem a um modelo de professor e cujo efeito no professor é de identificação e, também, representações que se relacionam ao lugar líquido do professor de PLE, um lugar não-marcado, de constante mudança e fluidez.

Ressaltamos que as representações de professor (vistas quando discutimos a questão da identificação) são possíveis de proporcionar identificação para alguns sujeitos, e para outros, não. O que entra em jogo para essa identificação é o sistema simbólico do sujeito, que regula os seus pontos de ancoragem, por assim dizer, os objetos aos quais eles se filia/ filiará.

A respeito do lugar do professor de PLE, percebemos uma relação com o mito do nativo e o mito do professor de língua estrangeira, os quais figuram como representações que atravessam os professores. Para nós, parecem funcionar

como um ciclo, ao qual os professores respondem inconscientemente: por conta da fluidez desse lugar de ensino de PLE, eles se voltam para a língua numa tentativa de preencher a falta na constituição do seu lugar; e, em relação a essa língua, que para o ensino se lhes apresenta incompleta, eles buscam o seu lugar como professor de PLE.

Nesse sentido, observamos que a língua portuguesa e o lugar do professor de PLE são inseparáveis: como havíamos concluído no primeiro capítulo, o professor traz mais dizeres em relação à língua portuguesa como língua dita “materna” que como PLE, pois ele se constitui por essa língua e por dizeres sobre ela. Acreditamos que esta razão também motive o sujeito a não se representar do lugar de professor de PLE, mas sim, professor da “sua” língua portuguesa, contribuindo, dessa forma, para a circularidade do lugar líquido do ensino de PLE.

Outro ponto a ser assinalado é a representação da primazia da língua inglesa como língua de mercado, língua global, língua de todos, e que baliza o processo de ensino-aprendizagem de PLE, trazendo efeitos para o sujeito. Outra decorrência deste estado, e considerando-se o espaço de enunciação do PLE, é a manutenção do lugar líquido do PLE, pois já há uma língua institucionalizada, de “força maior”, por assim dizer, e que parece, até o presente momento, marcar continuamente o lugar do português como língua estrangeira.

Não podemos deixar de ressaltar que a emergência desse lugar e a presença esparsa de cursos de formação para professores de PLE também estão relacionadas à baixa valorização que tem a profissão do docente. Igualmente em inglês, por exemplo, sabemos que existe a contratação de profissionais de outras áreas que, por conversarem em inglês ou terem vivido em um país de língua



inglesa, são autorizados a trabalhar na área. Em outras palavras, pensamos que as condições de trabalho de um professor, independentemente de sua área de conhecimento, tendem, em geral, à depreciação, ao *dá para fazer*, como vimos.

Tendo em vista as considerações que realizamos a respeito da língua (capítulo 1) e do professor (capítulo 2), no próximo capítulo, abordaremos representações acerca do aluno, as quais, como procuraremos assinalar, parecem ser intrínsecas aos efeitos causados pelas representações da língua "materna" e do lugar líquido do PLE.

### **Capítulo 3**

#### **A dinâmica do estereótipo : representações sobre o aluno de PLE**

Neste capítulo, apresentaremos uma análise acerca das representações que os professores de PLE entrevistados trazem em relação ao seu aluno. Tendo em vista nossa discussão nos capítulos anteriores, acreditamos que as representações a respeito da língua portuguesa e, também, sobre o lugar social do professor relacionam-se à maneira pela qual o aluno é representado. Pudemos observar que uma representação de língua portuguesa como a língua “materna” aponta para professores que, entre outros efeitos, não visualizam seu lugar de professor de PLE, mas sim, o lugar social de professor, o que gera implicações para o modo como o professor representa seu aluno, como assinalaremos. As representações que entrevemos dos dizeres dos entrevistados podem sugerir o modo pelo qual o professor concebe a relação do aluno estrangeiro com o PLE, com o aprendizado de línguas estrangeiras e com o nosso país.

Para os professores entrevistados, pedimos: *Conte-nos sobre seus alunos.* É importante observar que, de modo inverso ao que foi apontado nos capítulos anteriores, em que a língua portuguesa como PLE e o lugar do professor de PLE têm contornos fluidos, aqui, o aluno de PLE parece ser representado com traços mais marcados e de uma especificidade diferenciada, caracterizado, principalmente, pelo fato de ser estrangeiro e de uma determinada nacionalidade. A título de exemplo, os professores entrevistados citam alunos que vieram de

diversos países: Chile, China, Colômbia, Espanha, Estônia, França, Japão, Malásia, México, Rússia etc., cujo objetivo no Brasil é o de trabalhar, estudar ou acompanhar o cônjuge que aqui realiza atividades semelhantes.

Interessa-nos, neste capítulo, o modo de representação dos professores em relação a esses alunos. Assim, em 3.1, *Estereótipos de nacionalidade do alunado e alguns desdobramentos*, analisamos as representações de aluno, haja vista os contornos de suas nacionalidades dados pelos professores e apontamos como essas imagens parecem estar atreladas, também, a uma representação de nacionalidade do brasileiro. Apresentamos uma leitura acerca dos desdobramentos que uma estereotipia acerca da nacionalidade dos alunos pode acarretar, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem e numa caracterização da personalidade desses alunos. Em seguida, trazemos algumas considerações parciais a respeito do alunado para os entrevistados desta pesquisa. Ao término dessas, tecemos considerações finais a respeito das representações de língua, professor e aluno para os professores e PLE.

### **3.1. Estereótipos de nacionalidade do alunado e alguns desdobramentos**

Passamos, agora, a discutir a respeito das representações que entrevemos dos dizeres dos professores acerca de seus alunos. De início, aquilo que salta aos olhos é uma certa qualificação, categorização dos alunos mediante sua nação de origem. Parece haver, para os professores entrevistados, o estabelecimento imaginário de uma relação entre a nacionalidade do aluno e o seu modo de aprendizagem. Vejamos os dizeres que se seguem:

- [44] “e eu tinha um aluno **japonês** que tinha uma maneira de aprender/ assim **uma noção de aprendizado difícil de eu entender assim/ era realmente eu não sei se a maneira deles lidarem com o traba::lho/** eu sei que que que ele me contratava por HO::ras/ uma vez ficou muito claro porque era/ pra mim brasileira era um dia que eu nem esperava trabalhar direto era sexta-feira anterior ao carnaval [risos]/ e ele me contratou para dar CINCO horas de aula pra ele já que COMO assim não tem aula segunda e terça?/ [risos]” (PP1)

Em [44], para falar sobre seus alunos, o professor comenta sobre um deles, que tinha *uma noção de aprendizado difícil*. É interessante observar que, dentre seus alunos, é este que ele seleciona, e, sobre ele, o professor estabelece uma relação entre essa noção de aprendizado e o fato de o aluno ser japonês. Ele poderia ter trazido qualquer traço característico do aluno, porém, ele o marca por ser japonês. Esta designação de um aluno somente é tomada a partir de uma consideração do professor a respeito de todos os japoneses: *uma noção de aprendizado difícil de eu entender assim/ era realmente eu não sei se a maneira deles lidarem com o traba::lho*, em que *deles* refere-se aos japoneses e não mais ao aluno japonês em questão. Em outras palavras, é por tomar o aluno como parte deste grupo que, denominado japonês, teria supostamente uma maneira específica de lidar com o mundo do trabalho, que o professor constrói imaginariamente uma associação dessa maneira ao aprendizado do PLE. Parece haver uma atribuição de sentido para o aprendizado do aluno via uma representação de uma nacionalidade - aqui, a nacionalidade japonesa.

Ao atribuir o sentido de “japonês” para o aluno, o professor traz para ele uma pluralidade de sentidos já carregados em “japonês”, como, por exemplo, para ele, *a maneira deles lidarem com o trabalho*. Não se trata de qualquer maneira, mas sim, *a maneira*, já qualificada com um artigo definido, pois, para o professor, já está definida, estabilizada e incide numa rotulação desse aluno, ainda que, como vemos, as atribuições desta dita *maneira* fiquem no campo do não-dito. A respeito de uma nacionalidade japonesa, trazemos uma citação de Edward Said<sup>23</sup> (*apud* WOODWARD, 2000), que reflete sobre um imaginário do ocidente em relação ao oriente:

“Edward Said (1978) chamou de “orientalismo” – a tendência da cultura ocidental a produzir um conjunto de pressupostos e representações sobre o “Oriente” que o constrói como uma fonte de fascinação e perigo, como exótico e, ao mesmo tempo, ameaçador. Said argumenta que as representações sobre o Oriente produzem um saber ocidental sobre ele – um fato que diz mais sobre os medos e as ansiedades ocidentais do que sobre a vida no Oriente e na África do Norte.” (WOODWARD, 2000, p. 24)

A representação da *maneira deles lidarem com o trabalho*, como sugerimos então, faria parte do que, para o professor, constitui a nacionalidade japonesa e, sugere que essa *maneira*, não explicada, mas já dita, aponta para uma representação de nacionalidade japonesa do âmbito da “fonte de fascinação e perigo, como exótico e, ao mesmo tempo, ameaçador”. O professor categoriza o outro a partir de um traço que ele atribui à sua nacionalidade, como se esta o

---

<sup>23</sup> SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Trad. Tomás Rosa Bueno. SP; Companhia das Letras, 1990

definissem dessa maneira, talvez sim, exótica e ameaçadora, dados os sentidos de dúvida e diferença trazidos pelo emprego de *eu não sei* e no alongamento da sílaba da última palavra, enfatizando o trabalho, como podemos interpretar em: *eu não sei se a maneira deles lidarem com o traba::lho*.

A relação de consequência que o professor estabeleceria, portanto, seria tomar esse traço como marcante do outro e conferi-lo ao sujeito, na posição de aluno. Por conseguinte, o professor atribui a *maneira de trabalho* ao modo de aprender desse aluno. Como um efeito imaginário, a noção de nacionalidade é fixa, estável e encontra-se no domínio da estereotipia, como se trouxesse um traço verdadeiro e que coubesse a todos os japoneses, sem exceção.

Entretanto, pensamos que uma nacionalidade não se refere a um conceito abstrato e isolado no mundo; porém, é feita pela linguagem e pelos sujeitos. Estes, que são constituídos via linguagem, não são fixos ou estáveis e, portanto, a nacionalidade não está, para nós, no âmbito da fixidez. Outro excerto da obra supracitada de Woodward sustenta este nosso argumento, ao apontar para um conceito de identidade nacional que é, em essência, marcado pela diferença:

“A identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades (na afirmação das identidades nacionais, por exemplo, os sistemas representacionais que marcam a diferença podem incluir um uniforme, uma bandeira nacional ou mesmo os cigarros<sup>24</sup> que são fumados).” (WOODWARD, 2000, p. 14)

---

<sup>24</sup> Aqui, a autora faz referência a um exemplo fornecido em seu texto, a respeito de um soldado sérvio que afirma fumar cigarro sérvio, ao passo que do outro lado (da fronteira, provavelmente), fuma-se cigarro croata, ainda que seja o mesmo tipo de cigarro.

Uma identidade nacional é construída via diferença, tomando-se representações do outro como símbolos, porém, como assinala a autora em outro momento de seu texto (p. 9), há uma disparidade, sempre constante, entre a representação de aparente unidade da identidade nacional e a vida cotidiana. Como compreendemos, isto se dá, pois os símbolos já não dão conta da multiplicidade da “vida cotidiana”, já que eles são representações, e estas, em menor ou maior grau, têm seus sentidos deslizantes e são relativas às suas condições de produção.

Considerando-se, ainda, que ao pensarmos em identidade nacional, adentramo-nos em uma área de maior inclusão no campo da cultura, reproduzimos aqui um excerto de Bauman (2002), a fim de ilustrar, primeiramente, a perspectiva sobre cultura que tomamos e que, como pensamos, é um ponto nodal em direção a uma compreensão acerca do conceito de identidade nacional:

“La cultura es una especie de revolución permanente. Decir ‘cultura’ es intentar dar cuenta del hecho de que el mundo humano (el mundo moldeado por los humanos y el mundo que moldea los humanos) está perpetua, inevitable, irremediavelmente *nocht nicht geworden* (todavía sin consumir), tal como lo expresó bellamente Ernst Bloch.” (BAUMAN, 2002, p. 50)<sup>25</sup>

Quando o referido autor afirma que a cultura é “uma espécie de revolução permanente”, vemos que se trata de uma perspectiva que enxerga o mundo como

---

<sup>25</sup> Tradução livre minha: “A cultura é uma espécie de revolução permanente. Dizer cultura é tentar dar conta do fato de que o mundo humano é (o mundo modelado pelos humanos e que os modela) está perpétua, inevitável e irremediavelmente *noch nicht geworden* (ainda não consumado), tal como o expressou belamente Ernst Bloch”.

um fenômeno de constante movimento, em que há uma relação dialética entre o próprio mundo e seus actantes, por assim dizer: o mundo modela os humanos (para usar as palavras de Bauman), e os humanos modelam o mundo. Trata-se de um processo sempre contínuo, dinâmico, marcado pela historicidade e pela linguagem, e produz sentidos para os sujeitos assim como também são os sujeitos que produzem sentidos para o mundo que os rodeia. Em outras palavras, a cultura é um processo, e não produto e, por tal razão, estará perpetuamente em construção.

Interessa-nos, aqui, tomar tal conceito, pois, como compreendemos, é na configuração mundo-sujeito-linguagem que as representações se constroem e, tomando a cultura como movimento, apresenta-se como um problema olhar para um mundo a partir de imagens fixas – tais como os estereótipos. A partir disto, direcionamos nosso olhar, agora, a excertos de nosso *corpus* que ilustram a construção da relação, para o professor, estereotipada entre o aluno, sua “nacionalidade”<sup>26</sup> e seu modo de aprendizagem.

Apontaremos, no que se segue, para os efeitos no que tange às representações de aluno da construção de estereótipos para as identidades nacionais. Um ponto que observamos é que atrelar um estereótipo de uma nação à maneira de um aluno aprender uma LE pode figurar, também, um imaginário sobre língua vinculado à identidade nacional. Observemos os dizeres a seguir:

---

<sup>26</sup>A fim de diferenciar os campos a que fazemos referência, utilizaremos, agora, o termo *identidade nacional* (WOODWARD, 2000) para referir ao conceito propriamente e “nacionalidade”, entre aspas, para designar os estereótipos de “nacionalidade” depreendidos dos dizeres dos professores.



[45] “eu tinha uma aluna **colombiana ótima** que achava que não falava português e era **a melhor falante de espanhol que eu ouvi falar português/ com menos sotaque/** e ela mesma não não não enxergava isso né!” (PP1)

Em [45], o professor conta a respeito de uma aluna, cuja *performance* na fala constituía-se na *melhor* que, para ele, em relação a falantes de espanhol, é apresentar *menos sotaque* e essa aluna, portanto, era *ótima*. Vemos aqui a associação da “nacionalidade” *colombiana* a um efeito de produção esperada, por assim dizer: por ser falante de espanhol, o professor já antecipa um aprendizado com sotaque. Em outras palavras, há um preenchimento da identidade nacional dos colombianos com uma expectativa, dada previamente pelo estereótipo – aqui, um estereótipo que imbrica não somente os colombianos, mas também, os falantes de espanhol em geral, visto que o professor categoriza a aluna via essas duas denominações. Esse estereótipo, como tal, incide em uma homogeneização dos aprendizes de PLE de fala de língua espanhola.

Relacionado ao estereótipo acima descrito, há o funcionamento de uma imagem acerca da relação entre as línguas portuguesa e espanhola. Quando o professor enuncia que a aluna *era a melhor falante de espanhol que eu ouvi falar português/ com menos sotaque/ e ela mesma não não não enxergava isso né*, ele aponta para uma relação entre o espanhol e o português, denominada aqui de representação de *línguas próximas*. O *sotaque* é o ponto de corte, por assim dizer, daquilo que circunscreve o falante de espanhol estereotipado: as línguas são próximas e, como consequência, o falante *não enxerga* a sua produção, que

é, então, qualificada como *ótima*, pois se distancia da produção esperada pelo estereótipo.

Em sua tese de Doutorado, María Teresa Celada assinala um desdobramento que a imagem de *línguas próximas* acarreta:

“(...) o imaginário através do qual o brasileiro se relacionou com essa língua [espanhol] pode ser representado por meio da seguinte sequência: “espanhol – língua parecida – língua fácil”.

O **efeito de proximidade** dado pela específica relação entre as materialidades das duas línguas de origem latina – espanhol e português do Brasil – contribui a estabelecer um “efeito de transparência”, que se associou ao referido menosprezo da necessidade de submeter-se ao estudo da língua espanhola.” (CELADA, 2002, PP. 31-32). Grifos nossos.

Em sua obra, a autora aponta para um desdobramento da representação de proximidade, do ponto de vista do aprendiz, em relação à recusa do estudo do espanhol. Em nossa pesquisa, a partir da perspectiva dos professores entrevistados, a *língua próxima* traduz-se em afirmativa de “nível avançado” em português. Deste modo, esta representação de *língua próxima* interessa-nos, na medida em que se desdobra com efeitos, também, nas práticas pedagógicas dos professores e é capaz de nivelar os alunos, como depreendemos dos dizeres em seguida:

[46] “geralmente quem sabe francês e espanhol **ele não sabe nada de português/ mas ELE SABE francês e espanhol/ ele avança rápido/** ele não sabe nada mas ele pega rápido mais rápido que os outros/ **então a gente já coloca ele no nível intermediário/ e quem é de espanhol geralmente a gente já coloca no nível**

**avançado** porque eles também vão pegar muito rápido/ tempos verbais/ conjugações/ muito fácil pra eles/ é só detalhe/ então **a gente vai separando as turmas/ no introdutório geralmente tem os orientais/ alemães**” (PCL2)

A proximidade das línguas, no imaginário do sujeito, parece ser considerada, já de antemão, como um exame de proficiência de língua estrangeira, capaz de indicar o nível do aluno (*ele não sabe nada de português/ mas ELE SABE francês e espanhol/ ele avança rápido/ ele não sabe nada mas ele pega rápido mais rápido que os outros/ então a gente já coloca ele no nível intermediário*) e, também, o seu desenvolvimento futuro (*porque eles vão pegar muito rápido*) e suas facilidades na língua estrangeira (*tempos verbais/ conjugações/ muito fácil pra eles*), criando um efeito de homogeneidade entre todos alunos, nivelando-os e apagando quaisquer estranhamentos e conflitos de ordens diversas que possam vir a ocorrer justamente pela semelhança entre línguas.

Reforçamos que esse efeito de nivelção é dado por uma expectativa produzida pelo estereótipo, que podemos visualizar diante das designações de “nacionalidade” dadas aos falantes e que, justamente por serem estereotipadas, parecem funcionar como equações, que tentaremos reproduzir abaixo:

- *quem sabe francês e espanhol*= nível intermediário;
- *quem é de espanhol*= nível avançado;
- *orientais, alemães*= introdutório.

Atentemos para *quem é de espanhol*: a preposição *de* funciona aí como um pertencimento a uma língua, a uma nacionalidade e que não permite a diferença:

*quem é de espanhol*, ou seja, todos aqueles que forem de língua espanhola, invariavelmente, irão para o curso avançado; ao passo que *orientais e alemães* estarão diretamente no introdutório, devido a uma imagem de distância com a língua portuguesa. O efeito das representações de cada “nacionalidade” (vinculadas, também, a cada língua) é de um recorte que já define, previamente, o sujeito e seu aprendizado do PLE.

Em outro excerto da entrevista, observamos essa questão da língua próxima/ distante: *tem sete alunos dois de língua bem distante da nossa um alemão e um japonês/ e os outros cinco são de língua espanhola (PCL1)*. Ainda que não possamos afirmar com precisão, de acordo com os exemplos dados de línguas distantes, a saber, o alemão e o japonês, entendemos que, para além do parentesco entre línguas, o que também pode vir a marcar a proximidade entre línguas seja a sonoridade ou a grafia - traços que, nas línguas citadas como *distantes*, diferem grandemente do português. Lembremos aqui, como já pudemos assinalar anteriormente neste trabalho, que a sonoridade é um ponto de identificação para a constituição da noção de comunidade (MELMAN, 1992) e que, desta maneira, pode estar presente, dentre outros fatores, na constituição da representação de língua próxima entre o espanhol e o português.

Ainda no que tange à língua espanhola, essa proximidade entre línguas que é marcada como determinante da *performance* do aluno falante de espanhol (o *sotaque*, em [45], por exemplo) é, para o professor, uma variante a ser considerada no ensino de PLE. Seguimos com os dizeres [47]:

[47] “ai... eu tive um aluno que era aquele impossível [risos] impossível/ e eu me lembro de poucos alunos que eram assim renitentes que eu não conseguia ajudar/ e esse era um colombiano difícil/ sabe **aquele portunhol que já cristalizou**” (PP1)

O professor qualifica o aluno colombiano em questão como um aprendiz *impossível, renitente e difícil*, caracterizado por *aquele portunhol que já cristalizou*. Primeiramente, voltamos aos dizeres em [46]: *e quem é de espanhol geralmente a gente já coloca no nível avançado porque eles também **vão pegar muito rápido/ tempos verbais/ conjugações/ muito fácil pra eles/ é só detalhe***, ou seja, o estereótipo do falante de espanhol como um aprendiz cuja performance seria otimizada, apenas uma questão de *detalhes*, é desconstruído em [47], pois existe o portunhol, que impede a aprendizagem do aluno e o trabalho do professor, que a ele renuncia, dado que o aluno já se tornou *impossível*.

Em segundo lugar, observamos que o lugar da estereotipia também está na designação *aquele portunhol que já cristalizou*. Se há um estereótipo do japonês e do falante de espanhol, como vimos, há, em consequência do último, um estereótipo do portunhol, já marcado como *aquele portunhol*, que o professor não explica o que viria a ser exatamente, quais traços o definiriam, ou propõe-se a trabalhar com ele, tomando como traço significativo uma *impossibilidade* atribuída ao aluno. Parece que, para o professor, a partir do lugar do estereótipo, o argumento é fixo, redutor, imexível e não há contingente, trazendo, assim, a impossibilidade de ação.

Em resumo, apresentamos abaixo, com os termos empregados pelos professores, os estereótipos atribuídos por eles a seu alunado:

- o japonês e a maneira de lidar com o trabalho que implica em uma noção de aprendizado difícil;

- a colombiana cuja *performance* era ótima por não haver sotaque da língua espanhola;

- os orientais e alemães que são colocados no nível introdutório;

- os franceses, que não sabem nada de português, mas avançam rápido e são inseridos no nível intermediário e os falantes de espanhol, no nível avançado ;

- o colombiano renitente, cujo portunhol cristalizou.

Desse modo, pudemos observar que um estereótipo serve como uma categorização prévia do aluno e de sua aprendizagem do PLE. Entretanto, as perguntas que nos fazemos, a partir disso, são: como se dá o processo de funcionamento da construção do estereótipo e como ele se configura para a construção de uma representação acerca das identidades nacionais.

Começamos a respeito da primeira pergunta, sobre a qual contemplamos um excerto da obra *O Local da Cultura* (1994) de Homi Bhabha, em que o autor discute acerca deste ponto, ainda que em relação a um contexto diferente. Bhabha explica sobre a construção da estereotipia no universo do discurso colonial, ou seja, da relação entre estereótipos de territórios coloniais e suas raças. Todavia, a denominação daquilo que venha a ser o estereótipo, a nosso ver, pode ser deslocada deste contexto já que, seja em relação à raça africana – exemplo de Bhabha – ou em relação aos japoneses – um dos estereótipos levantados em nossa análise – a função da estereotipia é a mesma: fixar sentidos sobre um determinado ponto. Vejamos a definição de estereótipo elaborada por este autor:

“A **fixidez**, como signo de diferença cultural/ histórica/ racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e a repetição demoníaca. Do mesmo modo, **o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido...**”<sup>27</sup> (BHABHA, 1998 [1994], p. 105.. grifos nossos.)

Para Bhabha, o estereótipo seria *uma forma de conhecimento e identificação* que funciona a partir de uma *ambivalência* entre o que já está fixo e aquilo que será repetido sempre, funcionando como uma estratégia discursiva que remete à fixidez das representações.

A ambivalência no seio da construção do estereótipo importa neste trabalho, pois aponta para a rigidez da representação contida no estereótipo – aqui, a de uma fixidez para os espaços delimitados geograficamente enquanto nações. Os professores entrevistados representam o aluno também pela via do estereótipo – o outro que se apresenta como uma interrogação, dado que provêm de diferentes lugares, com objetivos diversos e se constitui como mais um elemento (além da língua, além do seu lugar de professor) difícil de abarcar, de compreender, de tomar na totalidade (quicá isto seja possível).

---

<sup>27</sup> No original: “Fixity, as the sign of cultural/ historical/ racial difference in the discourse of colonialism, is a paradoxical form of representation: it connotes rigidity and an unchanging order as well as disorder, degeneracy and daemonic repetition. Likewise the stereotype, which is its major discursive strategy, is a form of knowledge and identification that vacillates between what is always ‘in place’, already known, and something that must be anxiously repeated...” (BHABHA, 1994, p. 66).

O efeito de fixidez produzido pelo estereótipo atravessa o modo como o professor representa seu aluno, trazendo consequências para a maneira pela qual ele concebe a prática pedagógica do ensino de PLE. Diante do imprevisto da fluidez e do dinamismo do ensino de PLE, o professor parece buscar, de modo inconsciente, lidar com a rigidez, a fim de obter conforto para essa atividade. Ele se apoia, assim, em lugares mais cristalizados, quais sejam, o ensino de inglês como língua estrangeira ou o seu lugar como professor – ao invés de professor de PLE -.

Voltemos aqui, à citação de Bauman (2002), que nos diz que a cultura é um processo ininterrupto e infindável de mudanças/ acontecimentos. Assim dito, compreendemos o paradoxo explicado por Bhabha (1994): a fixidez de um estereótipo, ainda que reproduzida *ad infinitum*, não dá conta da mutabilidade da cultura. Não é possível totalizar-se a experiência de uma nacionalidade ao se tomar um traço, já fixo, cristalizado: os sentidos estão sempre em curso, mudando-se e mudando os sujeitos...

A ambivalência do estereótipo, sua fixidez e repetição, constitui-se como seu próprio efeito de perpetuação que, assim formado, não permitiria a quebra. Porém, ao voltarmos à nossa discussão acerca da cultura movente e das identidades nacionais, compreendemos que há uma tensão entre continuidade e descontinuidade no âmbito do social/ histórico e que, assim, os estereótipos também estão sujeitos ao furo. Seguimos, então, com outros desdobramentos dos estereótipos apreendidos dos dizeres dos professores a fim de apontar alguns desses momentos de tensão e os furos que acarretam.



Assim dito, assinalamos um desdobramento dos estereótipos das “nacionalidades” e que trata da caracterização da personalidade do aluno a partir de uma representação imaginária de sua nação de origem. Vejamos os dizeres a seguir:

[48] “é o pessoal da Espanha **os latinos em geral são mais agradáveis** né do que o pessoal da Europa/ porque ou é muito calado ou é pedante/ é o que eu acho/ **os franceses são muito difíceis**” (PCL1)

Revemos, em [48], o lugar da definição do sujeito via “nacionalidade”: o *pessoal da Espanha*, havendo a presença do *da* para indicar o pertencimento à nacionalidade – assim como em *quem é de espanhol*, em [46]. A questão que se apresenta aqui é que aqueles que são da Espanha são denominados como *mais agradáveis*, em comparação aos franceses, por exemplo.

Talvez ainda por um imaginário de proximidade e, principalmente, de parentesco entre línguas, há um efeito de comunidade, reforçado por um estereótipo corrente dos países ditos “latinos”, representados como *agradáveis*, aqui, ou *quentes*, como havíamos visto nos dizeres [8]. Os *franceses*, talvez por uma representação corrente de país do luxo, são caracterizados dentro da categoria *o pessoal da Europa*, considerados pelo professor como *muito calado ou pedante*.

Vale notar que o professor enuncia *o pessoal da Espanha os latinos em geral são mais agradáveis né do que o pessoal da Europa*, de maneira a eliminar os espanhóis da categoria *o pessoal da Europa*. Talvez a língua espanhola, por ser representada como *língua próxima* ao português, funciona como um dos

determinantes da retirada dessa nacionalidade do grupo por ele denominado como europeu (a quem ele atribui características como *calados* ou *pedantes*) e que, em seu imaginário, não corresponderia aos *latinos em geral* – nos quais, inclusive, ele está incluso. Além disso, pensamos que a memória de luxo que o significante *França* traz consigo contribui para essa separação dos falantes de espanhol da Europa.

A este respeito, Passos (2000) aponta que a imagem corrente do luxo francês relaciona-se a uma somatória de acontecimentos históricos que tornaram a França um ícone de requinte, etiqueta e bons costumes. Segundo o autor, um ponto que marca o início, por assim dizer, da disseminação da cultura francesa pelo mundo ocorre no século XVII:

“Começamos pelo século XVII, quando a França atinge um dos grandes momentos de sua história e inicia, de modo inquestionável, a exportação de sua cultura. O reinado de Luís XIV, que gozou da vantagem de representar um Estado centralizado, unificado e forte, teve como corolário o brilho de uma corte suntuosa, glorificada pelos artistas congregados em torno do poder real. Com Corneille, Racine, Boileau, Molière, Bossuet e La Fontaine, assentaram-se as bases do renome e da força literária a que se pode acrescentar a Academia Francesa, ficando assim completo o quadro, sobretudo literário, contemplado por toda a Europa.” (PASSOS, 2002, p. 17)

Ainda com o mesmo autor, a influência francesa em toda a Europa segue sua força com os cafés e salões de Paris que, após a morte de Luís XIV e a consequente mudança de foco da corte, passa a ser o grande núcleo urbano e intelectual da época, ao qual toda a elite europeia se dirigia. Mais tarde, soma-se à

elegância e ao prestígio, um ideário de libertação, trazido da Revolução Francesa (1789). Assim, no século XVIII, a França ecoava arte, literatura, filosofia, política, etc.

Portugal, um dos últimos países a se “afrancesar” (assim como a Inglaterra, que oferecia resistência à França), percebeu a necessidade de fazê-lo diante do conhecimento veiculado pela França e sua língua. Por meio da corte portuguesa e sua elite vindos ao Brasil, os brasileiros ricos passaram a ter contato com a produção literária e técnica em francês, mesmo que houvesse censura para tais obras. Também, a influência do conhecimento francês se torna mais forte na época de nossa Independência (1822), pois a Revolução, recente, era discutida como modelo, por suas teorias e metodologia, a fim de evitar um possível Absolutismo. E no século XIX, os campos da gastronomia, da educação, da moda e a instituição da Academia Brasileira de Letras, por exemplo, se espelhavam na França. Todos esses elementos, como sugere Passos, contribuíram para o imaginário de luxo, requinte e elegância atribuídos à França.

Vemos que da construção deste imaginário em relação à França pode decorrer a imagem do francês *pedante* (excerto 48, acima), ou seja, alguém que supostamente estaria, falaria e agiria a partir de uma posição superior. Para o professor, os franceses trariam dificuldade de relacionamento, resultando na classificação de *difíceis*, ao passo que os *latinos* seriam *agradáveis*.

Ainda a respeito dos franceses, o imaginário sobre este país também nos traz outros elementos para análise que se encontram nos dizeres a seguir:

[49] “os os alunos franceses são **excelentes** e **aí você percebe o que significa a boa formação/**” (PP1)

Em [49], o professor exalta a excelência dos alunos franceses e, quando afirma *aí você percebe o que significa a boa formação*, parece-nos que, por meio de certa ironia induzida pela comparação implícita, velada, com outra nacionalidade, ele silencia a formação escolar do aluno brasileiro e a limita com um caráter negativo, ainda que não haja uma caracterização do que venha a ser, para ele, a dita *boa formação*. Em outras palavras, ao enunciar *os alunos franceses são excelentes e aí você percebe o que significa a boa formação*, há uma série de outras vozes que falam nesses dizeres:

- existe na França uma excelência de ensino e de conhecimento, uma *boa formação* (como vimos com Passos, na obra supracitada, uma representação proveniente de uma disseminação francesa em território brasileiro);
- essa boa formação proporciona uma excelência de produção para o aluno;
- ao afirmar esta excelência de ensino na França, e enunciar *aí você percebe o que significa a boa formação*, parece haver um silenciamento de uma voz que diz que o aluno brasileiro não tem boa formação e, por consequência, não é excelente, como o são os franceses e, por que não, os europeus.

Interessa-nos aprofundar este argumento, pois pensamos estar ele atrelado a um imaginário corrente, da ordem do senso comum, acerca da identidade do brasileiro. Para tal, trazemos um trecho da obra de Backes (2000), intitulada *O que*

*é ser brasileiro?*, na qual a autora trata do caráter negativo com que os brasileiros parecem se representar/ se constituir:

“O que designo, neste livro, como cena ou imagem do descobrimento é a imagem ou cena imaginária constituída por dois pólos: a Índia e o navegador; o índio e o explorador; o colonizado e o colonizador. Esses pares dicotômicos, embora sempre relocalizados na história do Brasil, não se constituíram como ponto fundamental para o desenvolvimento das questões aqui propostas. Cena ou imagem, neste contexto, portanto, não se restringem ao aspecto visível, mas incluem o aspecto psíquico da imagem – ou imagem mental. (...)

Como é que se poderia pensar nessas figuras constitutivas do imaginário brasileiro em sua relação com a subjetividade tomando um distanciamento da **posição queixosa do filho abandonado e não-reconhecido, da dicotomia colonizador/colonizado**, e também dispensando a busca do genuinamente nacional? Qual forma de expressão seria possível para o sujeito brasileiro **afastando-se da queixa, da dicotomia e da afirmação identitária?**” (BACKES, 2000, p. 20). Grifos nossos.

Backes traz a cena do descobrimento como um emblema de uma fantasia que, segundo ela, constitui a subjetividade de todo brasileiro: o descobrimento do Brasil, com seu aspecto de violência, seja em relação à natureza ou aos índios e às índias da época, forma uma imagem que constitui a realidade psíquica do brasileiro e isso o põe em uma posição de colonizado, violentado e, portanto, queixoso em relação ao outro.

Pensamos que esta *cena*, para seguir o termo de Backes, e seus efeitos inconscientes se traduzem no senso comum pelos dizeres que afirmam que “aquilo que vem de fora é sempre melhor”. Em outras palavras, o brasileiro e o

Brasil estão comumente em uma posição depreciativa em relação ao estrangeiro e, nessa esteira, o aluno que vem de fora acaba por ser representado como ótimo, super bom, excelente.

Observamos a regularidade desta imagem de *performance* excelente, dado que os professores, quando perguntados sobre como são seus alunos, os representam a partir de seu desempenho (até agora, vinculados a uma expectativa provinda de um estereótipo de identidade nacional) como já havíamos visto, por exemplo, em [45]: *aluna colombiana ótima*; em [46], *quem é de espanhol geralmente a gente já coloca no nível avançado porque eles também vão pegar muito rápido*; e em [49], *os alunos franceses são excelentes*; e, também, como sugerem os dizeres que se seguem:

[50] “eles já saem todos **orgulhosos/ felizes/** porque eu já ensinei a reforma ortográfica também/ é então eu falo agora **vocês podem ensinar pros brasileiros/** e aí eles saem/ **os alunos que eu tenho agora são muito bons/ tanto na pronúncia quanto na escrita**” (PCL2)

Em [50], o professor explica que seus alunos são *muito bons tanto na pronúncia quanto na escrita* e isto tornou possível lhes ensinar a nova ortografia da língua portuguesa, tornando os alunos *orgulhosos* e *felizes* por saber algo sobre o qual os brasileiros, nativos de português, supostamente ainda não têm domínio.

A presença do eu, marcado como agente da ação, em *eles já saem todos orgulhosos e felizes porque eu já ensinei a reforma ortográfica também*, parece indicar que o orgulho e felicidade atribuídos aos alunos pelo professor também lhe

diz respeito. Porém, como temos apontado, ao falar da “nacionalidade” dos seus alunos, o professor fala do brasileiro também, seja pelo que fica não-dito, seja por afirmações categóricas, como a seguinte: *é então eu falo agora vocês podem ensinar pros brasileiros*, como se o professor enunciasse de um lugar a partir do qual ele se exclui da nacionalidade brasileira, pois, se o estereótipo é de que o brasileiro não sabe a ortografia e o professor sabe, ele estaria fora desse lugar.

Outro aspecto importante desses dizeres é que a valorização do estrangeiro aí é expressiva, já que se atribui a ele um conhecimento de língua e um poder que desautoriza o brasileiro de posse da língua portuguesa que, por ser nativo, deveria ser o detentor desse conhecimento. Duas consequências advêm deste processo: 1) o nativo é destituído de seu “poder pleno” de língua e, mais uma vez, o mito do nativo se desfaz; 2) o professor reforça a representação de que *o que vem de fora é melhor*, ao passar, inconscientemente, essa representação a seus alunos.

Seguiremos nossa análise, levando em consideração os apontamentos de Backes em relação à constituição da posição queixosa do colonizado da identidade do brasileiro. Ver-se, em geral, em uma posição inferior parece constituir-se, também, como um estereótipo do brasileiro face ao estrangeiro.

Porém, ao pensarmos na cena citada, vemos que se faz necessário observar que o colonizador, ao qual nos relacionamos, é Portugal, e tal fator possui consequências para a constituição da identidade do brasileiro. Segundo Passos (2006), diante da decadência pela qual Portugal passou no período de 1540 a 1680, sua força no cenário mundial estava em declínio na época e fazia desse país um colonizador com uma autoridade enfraquecida ou, como aponta a autora, uma “autoridade esmaecida”:

“O processo de decadência de Portugal, no século XVI, sobretudo econômica, produziu um lugar do pai, agora com sua autoridade esmaecida. Do esvaziamento do lugar do Mestre, surge, então, uma figura de pai até certo ponto obliterada.” (PASSOS, 2006, p. 65)

Acreditamos que uma das implicações de tal formação na identidade do brasileiro se dá, pois, ainda que façamos sempre referência a um lugar de colonizado (e que produz efeitos como uma *posição queixosa*), a identificação não ocorre de maneira plena e, ao longo da história, novos sentidos vão sendo conferidos à constituição do brasileiro, para além de uma posição somente de inferioridade. Também, o estereótipo, em sua relação de forças e tensões, abre para o furo. Assim, o que pensar quando é no estrangeiro que parece haver uma falta, um lugar de desconforto, uma sensação de inferioridade?

Como vimos, o aluno de PLE é caracterizado, principalmente, no tocante à sua “nacionalidade”, o que gera efeitos para o processo de ensino-aprendizagem, ao nortear os limites e traçar caminhos para o aluno. Essa caracterização da aprendizagem via “nacionalidade” do outro silencia uma voz que fala da sua própria aprendizagem que, em comparação com a do outro, dita excelente, marca a do brasileiro como, em geral, ruim e sugere que tudo aquilo que provém do estrangeiro seria melhor.

A caracterização do brasileiro é importante aqui, pois, como já havíamos assinalado, delineamos o outro a partir de nossa perspectiva, e o brasileiro se insere nas qualidades acima representadas para os latinos: o povo *quente*, *agradável* e, a partir dos excertos que se seguem, observamos mais uma



representação atribuída ao brasileiro: acolhedor. Vejamos as implicações dessa representação no trato com os alunos de PLE, a partir dos dizeres que se seguem:

[51] “eu acho que **principalmente com os estrangeiros a gente tem que ter um acolhimento muito grande com eles porque eles têm uma carência/ principalmente o pessoal que vem de longe mesmo sabe?/ é o cara da Rússia/ é o cara da Estônia/ então às vezes eles ficam acuados e a gente tem que saber se aproximar deles/ a gente precisa ter um cuidado maior pra:::/ um **CARINHO maior mesmo/** e como são poucos **tem que se aproximar** e eles têm que ver como é **o jeito brasileiro/ põe a MÃO** e tem gente que se assusta mesmo/ uma vez tinha um chinês e eu punha a mão né/ punha a mão/ e ele ficou mui:::to:::/ que que foi?/ **eu não vou te morder eu só ponho a mão pra você saber que eu tô aqui e que eu posso te ajudar/** então acho que é isso” (PCL1)**

Em [51], o professor associa a distância do estrangeiro de seu país natal como uma necessidade de carinho por parte do professor que trabalha/ trabalhará com ele. Essa distância é vinculada a um acolhimento imperativo vindo do professor, que se traduz por meio do *carinho*, do *por a mão*, do *jeito brasileiro*, do *poder ajudar*.

O *jeito brasileiro*<sup>28</sup> está vinculado à personalidade agradável, cuidadosa, acolhedora que se atribui à personalidade do “latino” – e que explicaria, além da distância, o porquê de o professor limitar os falantes de outras línguas que teriam essa *carência: principalmente o pessoal que vem de longe mesmo sabe?/ é o cara da Rússia/ é o cara da Estônia*, ou seja, o estrangeiro “carente” seria o não-latino,

---

<sup>28</sup> E não o “jeitinho brasileiro”, termo normalmente empregado para a prática de “dar um jeito nas coisas” baseada na esperteza, dita comum ao brasileiro...

de países longínquos, representados como frios e, portanto, no imaginário do professor, de pessoas frias e não acolhedoras ou amigáveis como os latinos supostamente seriam.

Esses estrangeiros demandam uma atenção diferenciada do professor: *um CARINHO mesmo, o poder ajudar*. Este carinho e ajuda, atrelados ao fazer do professor, remetem ao lugar da mãe, estereotipicamente pensado como dessa ordem, ou seja, da natureza da educação, do carinho e do cuidado, enunciados pelo professor. Parece haver um cruzamento entre o lugar social do professor e o lugar social da mãe diante da educação e, por consequência, resulta um híbrido de aluno-filho para o professor.<sup>29</sup>

Esse aluno-filho, estrangeiro, é, predominantemente, dotado de uma característica especial: a *carência*. É importante assinalar que a carência, aqui, é, antes de tudo, um desdobramento, um efeito dos estereótipos de nacionalidades. Ao representar o aluno como *japonês, latino, francês* ou *o cara da Rússia, o cara da Estônia*, por exemplo, o professor, inconscientemente, investe no traço que, para ele, marca o estereótipo e delimita fronteiras para aquilo que seria próprio de uma determinada nacionalidade e não de outra. A partir disso, há uma comparação entre nacionalidades em que se estabelece uma falta maior para algumas, mas não para outras: *o cara da Rússia* e *o cara da Estônia* precisam de um carinho maior, ao passo que isto não se configura para o japonês ou francês, por exemplo. Vemos que há a construção de uma carência projetada e não

---

<sup>29</sup> Lembramos, também, que o lugar do professor pode estar, por vezes, na ordem do hibridismo de professora-mãe: por um lado, às vezes, espera-se e projeta-se no profissional de educação atribuições maternas e, por outro, o professor também executa tarefas dessa natureza, com o intuito de *ajudar o crescimento* de seu aluno.

efetivamente trazida pelos alunos, e constituída a partir de uma comparação resultante das representações que o professor associou a essas “nacionalidades”.

Interessante, também, é confrontarmos essa representação de aluno com a representação de que aquilo que é de fora é melhor. Se aquilo que vem do estrangeiro é melhor, o próprio estrangeiro, na posição de aluno de PLE, não o é, pois está imbuído de uma carência, a qual o professor quer poder ajudar. Estar carente, como entendemos, é sentir falta de algo e, talvez, esta carência esteja relacionada a um ambiente estrangeiro, de língua estrangeira, partindo-se da perspectiva do professor.

A partir disto, perguntamo-nos, da ótica do professor de PLE, qual o desejo que levaria o aluno a aprender uma língua estrangeira em um ambiente estrangeiro de modo que isso o levaria a um sofrimento, a uma *carência*? Prasse, à luz de Lacan, explica:

“O desejo das línguas estrangeiras não é um desejo de saber. Quero citar, com esse fim, o que diz sobre isso Lacan, no Seminário *Encore*, p. 96: ‘Não existe desejo de saber, este famoso *Wissenstrieb* que Freud aponta em algum lugar. Aí Freud se contradiz. Tudo indica - está aí o sentido do inconsciente – não somente que o homem já sabe tudo o que tem de saber, mas que este saber é perfeitamente limitado a este gozo insuficiente que constitui que ele fale’.

Formulo, pois, esta hipótese: **o desejo pelas línguas estrangeiras**, o desejo de aprender, de saber falar uma outra língua, se alimenta de duas fontes aparentes que, no fundo, não passam de uma só: **inveja dos bens e da maneira como gozam os outros**, a inquietação por uma desordem, inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu lugar na própria língua materna, uma interdição necessária para situar o desejo (o que pode se exprimir como uma inibição para falar ou

escrever, por exemplo).” (PRASSE, 1997, p. 71, grifos nossos)

Se assim for, ou seja, tomando como válido que o desejo da língua estrangeira é pautado por uma “inveja dos bens e da maneira como gozam os outros”, compreendemos a percepção da carência que o professor vê no seu aluno de PLE: se tudo o que é de fora é melhor, e querer aprender uma outra língua é querer apoderar-se (um pouco) de um outro, seria natural que o aprendiz sofresse uma carência, já que o outro - aqui, o Brasil/ o brasileiro – é inferior, é pior. Concluimos que a falta do aluno de PLE é interessante, pois não é somente a falta do Outro, do desejo do Outro, que constitui a todos nós. Ela é uma falta, em si, já “faltosa”, *carente*: é falta de um outro que já estaria em falta...

Entretanto, assinalamos que, se discutíamos a respeito da rigidez dos valores que uma designação fixa a respeito das identidades nacionais pode trazer e que, por estarem na ordem da estereotipia, não abriam para o “furo”; aqui, na observação da representação de falta do aluno, há um ponto de dissensão: não são todos os alunos de todas as nacionalidades que sofrem de uma suposta carência. Os que sofrem são, por exemplo, aqueles que vêm da Rússia, da Estônia, da China, e não os latinos, tampouco os franceses. Lembramos que os latinos são considerados *agradáveis* e os franceses, a partir do estereótipo do luxo, são vistos como *pedantes*, ao mesmo tempo em que são eles que detêm a *boa formação*. Assim, no imaginário do professor, não há por que ter um *cuidado maior* com aquele que pertence à mesma comunidade (os latinos) ou com quem teria uma posição sócio-econômica melhor e, por consequência, melhor formação (os franceses).

Há, então, um ponto de subversão da posição sempre queixosa do brasileiro. Façamos um breve retorno aos dizeres em [51]: *uma vez tinha um chinês e eu punha a mão né/ punha a mão/ e ele ficou mui:::to:::/ **que que foi?/ eu não vou te morder** eu só ponho a mão pra você saber que eu tô aqui e que **eu posso te ajudar***. Os dizeres sugerem certa agressividade da posição do professor a partir da pergunta: *que que foi? eu não vou te morder*, apontando para um lugar da autoridade, do saber: *eu posso te ajudar*, funcionando o verbo *posso* como um poder de ter habilidade e conhecimento para fazer algo.

Assim dito, partimos, neste momento, para algumas considerações a respeito deste capítulo.

### **3.2. Algumas considerações**

A partir dos excertos analisados, pudemos contemplar representações acerca do aluno que partem de uma visão de “nacionalidade”. Esta se desdobra nas representações das necessidades do aluno, de seu aprendizado, de sua *carência* e, também, relaciona-se a certa construção imaginária a respeito do brasileiro e do Brasil.

Entender alguns pontos das formações a respeito do aluno representado pelo professor de PLE promoveu a discussão acerca da cultura e das identidades nacionais, um ponto que também remete à fluidez da constituição das relações cotidianas, dessa *Modernidade Líquida* que vivemos.

Edward Said (2001, p. 16) explica que “(...) o Oriente não é um fato inerte da natureza. Não está meramente lá, assim como o próprio Ocidente não está

apenas lá.”, o que significa dizer que a representação de uma “nacionalidade”, seja relativa ao oriente ou não, é uma construção, e que os efeitos produzidos a partir dessa imagem também são construções, ainda que se traduzam de modo prático e efetivo. Cabe ressaltar que as representações observadas, de ordem estereotipada acerca das identidades nacionais, se fixam e configuram sentido para alguns sujeitos, ao passo que, para outros, não há gancho do sujeito em uma imagem de tal ordem.

Outro ponto que quisemos sugerir refere-se à questão de que as “nacionalidades” depreendidas dos dizeres dos professores e seus efeitos estão atrelados, de certa maneira, a uma *posição queixosa* do brasileiro, apontada por Backes na obra referida acima (2000). Há esta questão enraizada na identidade do brasileiro e que direciona seu olhar face ao estrangeiro, também da perspectiva do professor, na situação de ensino-aprendizagem. Parece haver uma voz que diz não ao que é/ vem daqui e qualifica o que é diferente/ outro como melhor. Porém, com o encaminhamento da análise, foi possível vislumbrar um furo nessa representação: há um jeito brasileiro que, relacionado ao carinho – a dita afetividade latina? – possibilita um lugar de austeridade ao brasileiro. Inclusive, a despeito desta posição queixosa inconsciente do brasileiro, o estrangeiro *carente* está na base da atuação profissional do professor, pois foi ele quem criou a necessidade e a emergência desse lugar novo-já-experiente em que ele se insere.

Nessa esteira, pensamos que esse novo ponto de ancoragem do lugar do professor brasileiro de PLE aponta para uma possível inserção diferente do português no horizonte das línguas estrangeiras, pelo menos do ponto de vista do professor. O lugar hegemônico da língua estrangeira é, como pudemos

exemplificar no segundo capítulo, do inglês. Todavia, quando o professor brasileiro passa a visualizar seu novo lugar em contraponto a outras identidades nacionais (que, lembramos, são sempre relacionais), ele pode começar a valorizar o ensino de língua portuguesa como LE.

Não podemos nos esquecer de que, embora tenhamos contemplado o universo do ensino do PLE em três diferentes instâncias (língua, professor e aluno), estas são interdependentes. Acreditamos que é por representar a língua portuguesa como língua dita “materna” e, desse modo, não observar a estrangeiridade da língua com que trabalha, que o professor não representa seu lugar de professor de PLE. Por não encontrar-se nesse lugar, ele representa o aluno em moldes estereotipados, a fim de tentar dar conta da dinâmica desse lugar de professor de PLE em que ele se insere, permeado pela fluidez das relações humanas hoje. Como observamos, esse estado líquido, na conjuntura do professor brasileiro de PLE, está:

- a) na língua materna-estrangeira com a qual trabalha;
- b) no próprio lugar do professor, que se vale de uma continuidade, de práticas já institucionalizadas para lidar com o descontínuo, com a ruptura, com o novo;
- c) na representação do aluno, simultaneamente singular e plural - os estrangeiros de “nacionalidades” marcadas que se relacionam com um possível novo brasileiro....

Sobre essas (aparentes) contradições ou paradoxos, de aluno, de professor e de língua, teceremos alguns apontamentos nas considerações finais deste trabalho, que apresentamos a seguir.

### **Considerações finais**

No presente estudo, pudemos contemplar alguns aspectos do universo do PLE, centralizando-nos no professor e identificando, a partir dos dizeres dos entrevistados, representações de língua, professor e aluno nesse contexto. Objetivamos compreender o estatuto do PLE na atualidade, considerando que o mito do nativo produz efeitos nesse contexto, ao delegar a prática da atividade de ensino do PLE a professores nativos e que também ensinem outras línguas estrangeiras. Vemos que essas representações (*mito do nativo* (BERTOLDO, 2003) e o mito do professor de língua estrangeira, assim por nós denominado), em confluência com o caráter emergente da atividade, marcam o ensino de PLE com uma natureza accidental. Porém, partimos da hipótese de que os efeitos decorrentes desta conjuntura se apresentam de modo que tais representações não garantem conforto para o professor no gesto de ensino, configurando-se, assim, um lugar de conflito para esse professor.

Primeiramente, a compreensão de que uma língua se constitui de maneira estrangeira ao sujeito nos foi importante por apontar que o conflito do lugar do professor de PLE não se dá na ordem da língua, já que, mais estrangeira ou menos estrangeira, uma língua trará estranhamentos de diferentes naturezas para o sujeito, sendo ela a língua dita “materna” ou qualquer outra língua estrangeira. Na configuração do ensino de PLE, os embates partem do contato com a perspectiva do outro em sala de aula: é o estrangeiro que traz para o professor aquilo que lhe é tão natural mas que, investido com outro olhar, faz com que ele reconheça um entrave, debruce-se sobre a língua, atribuindo-lhe o traço de



dificuldade, não de conforto - como se esperaria se o mito do nativo de fato se confirmasse.

A partir dessas considerações, acreditamos que, ainda que os aspectos do ser nativo e já ensinar outra língua estrangeira possam contribuir para uma maior desenvoltura, por assim dizer, na sala de aula de PLE, estes fatores não são suficientes para dar conta do universo que é tal sala de aula. Para além do bom senso do professor (ao qual atribuímos um valor fundamental), é importante que se realizem iniciativas para cursos de formação para esses professores, com o intuito de auxiliá-los na tarefa de lidar com as dificuldades apresentadas no ensino de PLE. Alguns dos entraves produzidos por essa sala de aula seriam a multiplicidade de línguas faladas pelos alunos e que convivem em aula, a diversidade de maneiras de se aprender uma língua estrangeira (potencializada, talvez, também pelas diferentes línguas e culturas dos alunos que podem sugerir modos distintos de aprendizado), além de questões próprias da materialidade do português, tais como aspectos de gramática, vocabulário, pronúncia, ortografia, etc.

Outra questão que assinalamos diz respeito ao contexto de emergência e acidentalidade que compõe o PLE e as práticas realizadas pelos professores sugerem um lugar em construção para o professor de PLE. Há uma nova configuração da língua portuguesa no horizonte das línguas estrangeiras e movimentos que parecem buscar uma maior valorização e afirmação desta (como o Celpe-Bras e a nova ortografia do português), direcionando o português para um estatuto de *língua transnacional* (ZOPPI-FONTANA, 2009). Entretanto, por ser um lugar em construção, e não tão estabilizado quanto outros, o ensino de PLE é

afetado por discursos de várias ordens, principalmente, do ensino de inglês, e sugere uma perspectiva à qual os professores se filiam, além de apontar para aspectos do *espaço de enunciação* da língua portuguesa (GUIMARÃES, 2002).

Essa nova configuração propõe, também, uma dificuldade ao professor. Trata-se de um novo lugar, sem contornos definidos, sem dimensões claras que atribuam ao lugar do professor uma fluidez, à esteira de Bauman (2001). Diante da presente constituição, o professor estabelece uma relação de descontinuidade-continuidade para lidar com esse novo espaço. Observamos tal prática como adequada, todavia, acreditamos que exista, aí, uma injunção à formação profissional específica, a fim de propor uma compreensão desse novo lugar e que leve em consideração as especificidades da materialidade da língua portuguesa, no que tange à gramática, ao vocabulário, à pronúncia, por exemplo, e tantos outros aspectos a serem trabalhados no ensino de uma língua estrangeira.

Além disso, um terceiro ponto a ser notado é que o modo de representação do aluno pelos entrevistados se deu via estereótipo de nação. As imagens estereotipadas apresentam uma fixidez acerca de uma nação que, como entendemos é uma construção (BAUMAN, 2001; SAID, 1990). É interessante notar que a estereotipia possui, por vezes, uma dinâmica de fixidez-furo: os espanhóis, que possuem proximidade com o Brasil/ língua portuguesa pela língua espanhola/ latinidade, não fazem parte da categoria dos europeus, que são “pedantes”; o brasileiro muitas vezes observa o estrangeiro como se este lhe fosse superior, mas há momentos em que ele fala do lugar do poder, e o outro parece ser “coitadinho”, por assim dizer; não são todos os estrangeiros que são “carentes”, uns mais que outros... Observamos, inclusive, que lidar com o outro

por meio do estereótipo pode ser um modo – inconsciente – de lidar com a fluidez de seu lugar e procurar dar conta desse novo universo a partir do que seria mais palpável. Do ponto de vista pedagógico, isso se traduziria, por exemplo, pela referência ao ensino da língua inglesa como LE e ao lugar de professor (mas não professor de PLE).

Esse seria, também, mais um fator que nos leva a argumentar em favor da implementação de uma formação para o professor de PLE: atuar na reflexão para a sala de aula contribuiria para reduzir o lugar do “dá pra ensinar também” (dizeres em [34]) e proporcionar mais instrumentos para o professor lidar com seu fazer, assim como com os alunos com quem trabalha – podendo sair do lugar da estereotipia e direcionar-se para a discussão, quer seja acerca do seu lugar de professor e/ ou das nações de origem de seus alunos.

Proporcionar a discussão acerca do PLE constitui-se como um movimento possível para a mudança do estatuto de fluidez do lugar do professor de PLE em direção à institucionalização. Ainda que a natureza do PLE, como procuramos apontar, se faça hoje na fluidez, pensamos que esta característica não é inerente, *ad infinitum*, ao ensino de PLE. O lugar fluido do professor e o confronto com várias línguas e culturas proporcionado pela configuração desse ensino poderiam ser beneficiados com o surgimento de pesquisas e de produção a respeito da sala de aula, além da discussão que se estabelece quando de um curso de formação de professores. Em suma, estudos, encontros de formação, discussões etc. são, a nosso ver, formas que podem contribuir para o aperfeiçoamento da compreensão e da relação do professor de PLE com seu objeto de trabalho.

### Referências

ALMEIDA FILHO, José C. P. **Português para estrangeiros : interface com o espanhol**. Campinas, SP : Pontes, 1995

\_\_\_\_\_. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**: conteúdos do Seminário de Atualização em Português para Estrangeiros e Culturas lusófonas- SAPEC. São Paulo: SAPEC/ Pontes, 1997a

AMADO, R. S. O ensino e a pesquisa em Português para falantes de outras línguas. In: **Guavira Letras**, v. 06, p. 67-75, 2008 <http://www.ceul.ufms.br/guavira/guavira6.htm> (acessado em 11 de dezembro de 2011)

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. (1982) Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: **Entre a transparência e a opacidade: Um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004

BACKES, Carmen. **O que é ser brasileiro?** SP; Escuta, 2000

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. RJ: Jorge Zahar Ed., 2001

\_\_\_\_\_. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Trad. Carlos Alberto Medeiros. RJ: Jorge Zahar Ed., 2004

\_\_\_\_\_. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Trad. Carlos Alberto Medeiros. RJ: Jorge Zahar Ed., 2008

\_\_\_\_\_ et TESTER, Keith. **La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones**. Trad. Albert Roca Álvarez. Barcelona: Paidós, 2002

BERTOLDO, Ernesto S. O contato- confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. IN: CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Identidade & Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 83-118

BHABHA, Homi. **The Location of Culture**. London, New York: Routledge, 1994

\_\_\_\_\_. **O local da cultura**. Trad. De Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998

BRANDÃO, Helena H. N. (1999) **Introdução à análise do discurso**. 2a. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004

CELADA, María T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2002

CHNAIDERMAN, Miriam. Língua(s)- linguagem(ns)- identidade(s)- movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, SP: Fapesp, 1998. pp. 47- 67

CORACINI, Maria J. R. F. *Nossa língua: materna ou madrasta?* – Linguagem, discurso e identidade. In: **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade:** línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. pp. 135-148

\_\_\_\_\_. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade:** línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007

\_\_\_\_\_. (org.) **Identidade & Discurso:** (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003

\_\_\_\_\_. (org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático:** língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999

COSTA, Ana M. M. da. **A ficção do si mesmo:** interpretação e ato em psicanálise. RJ: Companhia de Freud, 1998

DINIZ, Leandro R. A. **Mercado de línguas:** a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2008

\_\_\_\_\_. Políticas de línguas em livros didáticos brasileiros de ensino de Português como Língua Estrangeira. IN: ZOPPI FONTANA, Mónica Graciela (org.) **O português do Brasil como língua transnacional.** Campinas, Editora RG, 2009. pp. 59-78

FANJUL, Adrián P. **Português e espanhol:** línguas próximas sob o olhar discursivo. São Carlos : Claraluz Editora, 2002

FARIA, Ana P. **A identidade brasileira nos livros de português para estrangeiros publicados nos Estados Unidos.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2005

FENOGLIO, Irène. (2000) - L'autonymie dans les rectifications de lapsus In : <http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/autonymie/theme6/fenoglioil.pdf> (acessado em 28 de junho de 2010)

FERREIRA, Maria C. L. (coord.) et al. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2001

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. (trad. Maria de Lourdes Sette Câmara). RJ: Jorge Zahar Ed., 1998

FOUCAULT, Michel. (1971) **A Ordem do Discurso**. 12a. ed. SP: Edições Loyola, 1996

FREUD, Sigmund. (1899) **A interpretação dos sonhos**. Vol. 1. Trad. Walderedo Ismael de Oliveira. SP: Círculo do Livro, 1989

\_\_\_\_\_. (1901) **Psicopatologia da Vida Cotidiana**. 3ª. ed. Trad. Álvaro Cabral. RJ: Zahar Editores, 1969

\_\_\_\_\_. (1919) O Estranho. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1985, v.12.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Manual da Nova Ortografia**. (Edição especial Nova Escola). SP; Editora Abril, ago/2008

FURLAN MARIN, Cássia C. **Povos do Brasil: Quem são eles nos livros didáticos de Português como Língua Estrangeira?** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: 2008

GHIRALDELLO, Claudete M. **As representações de língua materna: entre o desejo de completude e a falta do sujeito**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: 2002

\_\_\_\_\_. As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação. IN: CORACINI, Maria J. R. F. (org.) **Identidade e Discurso: (des) construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 57-82

GREGO, Ingrid I. D. **Português para Nativos de Língua Inglesa: representações e processos identitários**. Trabalho de Iniciação Científica. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/lingles/tgiingridisis.pdf>

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas, SP: Pontes, 2002

KEHL, Maria Rita. **Ressentimento**. SP: Casa do Psicólogo, 2004

LACAN, Jacques. **Seminário 2: El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicanalítica** (1955). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós Iberica, 1983

\_\_\_\_\_. **Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise** (1964). Trad.: M. D. Magno. RJ: Jorge Zahar Ed., 2008

MELMAN, Charles. **Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país**. Trad. Rosane Pereira. SP: Escuta, 1992

MILNER, Jean-C. **L'amour de la langue**. Paris, Éditions du Seuil, 1978

NASIO, Jean-D. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da Psicanálise**. RJ: Jorge Zahar, 1995

NETTO, Geraldino A. F. **Doze lições sobre Freud & Lacan**. 2ª. Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011

ORLANDI, Eni P. (1997) **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª. ed. Campinas: Unicamp, 2007

\_\_\_\_\_. (1999) **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 4a. Ed., 2003

\_\_\_\_\_. (2001) **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 3a. Ed., 2008

PACHECO, Denise C. L. C. **Português para estrangeiros e material didático: um olhar discursivo**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro- Instituto de Letras. Rio de Janeiro, 2006

PASSOS, Deusa M. S. P. P. "Sujeitos entre-lugares: o lugar do brasileiro e a produção de conhecimento". In: MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, Maria José et GRIGOLETTO, Marisa. **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006. PP. 59- 70

PASSOS, Gilberto P. Panorama cultural franco-brasileiro. IN: PASSOS, Gilberto P. **O Napoleão de Botafogo: presença francesa em *Quincas Borba* de Machado de Assis**. SP: Annablume, 2000. pp. 15-30

PATROCÍNIO, Elisabeth M. F. **Repensando o conceito de competência comunicativa no "aquecimento" da aula de português língua estrangeira: uma perspectiva estratégica**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas- Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 1993

PAYER, Maria Onice. **Memória da língua- imigração e nacionalidade**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Campinas- Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 1999

\_\_\_\_\_. Imigrante: sujeito moderno. Dispositivos de objetivação do sujeito e da língua na modernidade. IN: ZOPPI FONTANA, Mónica Graciela (org.) **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas, Editora RG, 2009. pp. 43-58

PÊCHEUX, Michel. (1975) **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. (trad. Eni Puccinelli Orlandi) 2a. ed. Campinas: Pontes, 1997

PEREIRA, Giselda F. **A identidade cultural no processo de aprendizagem de português língua estrangeira (PLE) no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2005

PEREIRA DA SILVA, José (org.). **Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa- O texto e os comentários acadêmicos e jornalísticos**. CiFEFIL, 2008. <http://www.filologia.org.br/pereira/textos/AOLP.pdf> (acessado em 27/12/11)

PRASSE, Julia. O desejo das línguas estrangeiras. In: **A Clínica Lacaniana: Revista Internacional – RJ, Paris, Nova York, Buenos Aires**. Ano 1 – no. 1. Editora Companhia de Freud: junho/1997. pp. 63-73

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. (trad. Silmara Serrani-Infante). In: SIGNORINI, I. **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, SP: Fapesp, 1998. pp. 213- 230

RICHARDS, Jack C. et RODGERS, Theodore S. (2001) A brief history of language teaching. In: **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2<sup>nd</sup> edition. USA, Cambridge University Press, 2004. pp. 3- 17

\_\_\_\_\_. (2001) Communicative Language Teaching. In: **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2<sup>nd</sup> edition. USA, Cambridge University Press, 2004. pp. 153- 177

ROUDINESCO, Elisabeth. **Jacques Lacan: esboço de uma vida, história de um sistema de pensamento**. Trad. Paulo Neves. SP: Companhia das Letras, 1994

ROUDINESCO, Elisabeth et PLON, Michael. **Dicionário de Psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro. RJ: Jorge Zahar Ed., 1998

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Trad. Tomás Rosa Bueno. SP; Companhia das Letras, 1990



SARAIVA, José F. S. (org.) **Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): solidariedade e ação política**. Brasília: IBRI, 2001

STERNFELD, Liliana. **Aprender Português- Língua Estrangeira em ambiente de estudos sobre o Brasil**: a produção de material. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas- Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 1996

VASCONCELOS, Silvia I. C. C. O *début*, o inaugural, no discurso do professor de português como língua estrangeira sobre sua formação profissional. IN: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (org.) **Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomas T. da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. pp. 7- 72

ZOPPI FONTANA, Mónica Graciela. O português do Brasil como língua transnacional. IN: ZOPPI FONTANA, Mónica Graciela (org.) **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas, Editora RG, 2009. pp. 13- 42

\_\_\_\_\_ (org.) **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas, Editora RG, 2009

## **APÊNDICES**

APÊNDICE I  
Normas para transcrição das entrevistas

<b>Sinal</b>	<b>Ocorrência</b>
/	Pausa breve
//	Pausa longa
LETRAS MAIÚSCULAS	Entonação mais forte
...	Alongamento de sílaba
[ ]	Comentários do pesquisador

Em geral, os comentários feitos entre colchetes referem-se a risos por parte do entrevistado bem como aos segundos de silêncio que o sujeito faz enquanto pensa na resposta. Decidimos realizar a contagem temporal do silêncio com o intuito de contemplá-lo e procurar reproduzi-lo, levando em consideração que o tomamos como momentos de dúvida por parte do sujeito.

Tais normas foram observadas em Coracini, 1999.

## APÊNDICE II

Roteiro para as entrevistas semiguizadas com os professores

- 1) Fale sobre você como professor;
- 2) Como foi sua formação para se tornar professor?;
- 3) Fale sobre seus alunos;
- 4) Como você aprendeu português?;
- 5) O que a língua portuguesa significa para você?.

### APÊNDICE III

#### Breves perfis dos sujeitos da pesquisa

PP= Professor particular

PCL= Professor de centro de línguas

- PP1

Sexo feminino

Faixa etária: 30 a 40 anos

Formação: Bacharelado/ Licenciatura em Letras (Português/ Francês), Mestrado em Letras (Linguística), Doutorado em Letras (Linguística), Pós-doutorado em Letras (Linguística)

- PP2

Sexo feminino

Faixa etária: 20 a 30 anos

Formação: Bacharelado em Tradução (Português/ Inglês)

- PP3

Sexo feminino

Faixa etária: 20 a 30 anos

Formação: Bacharelado/ Licenciatura em Letras (Português/ Inglês)

- PCL1

Sexo feminino

Faixa etária: 20 a 30 anos

Formação: Bacharelado/ Licenciatura em Letras (Português), Mestrado em Letras (Literatura Portuguesa)

- PCL2

Sexo masculino

Faixa etária: 20 a 30 anos

Formação: Bacharelado/ Licenciatura em Letras (Português/ Linguística)

## APÊNDICE IV

### Transcrição das entrevistas

#### 1. PP1

E: boa tarde/ eu gostaria que você falasse sobre você como professora

PP1: hum/ eu como professora/ eu sou uma professora que procura/ PREparar cada uma das aulas ahn/ eu fui sempre professora particular né eu tinha um aluno só em cada uma das aulas em cada aula então fica ahn fácil de preparar individualmente então mesmo quando já era uma atividade já aplicada por exemplo uma música que eu já tinha usado com outro aluno eu procurava pensar uma pergunta que fosse especialmente interessante para aquele aluno ou trabalhar com alguma dúvida que ele já tinha demonstrado alguma dificuldade// então eu acredito que eu seja uma professora::: atenta pra preparar/ eu procuro não corrigir::: tudo tudo tudo a ponto de/ a fluência ficar prejudicada// e::: eu acho que eu falo mais devagar do que deveria aliás mais dePREssa do que deveria// mas::: os problemas mesmo eu tive com um aluno só que ele realmente não conseguia me compreender// eu sou brincalhona// acho que é isso

E: e como foi sua formação para ser professora?

PP1: hum especificamente de português para estrangeiro?

E: para ser professora

PP1: bom eu fiz curso de Letras né/ eu sou licenciada/ ah e acredito que eu fui preparada para dar português como língua materna né/ português como língua estrangeira eu fiz/ curso um treinamento muito rápido na escola em que eu trabalhei/ que eu trabalhei/ mas eu não acredito que eu tenha recebido uma formação muito específica para isso

E: e como foi esse treinamento?

PP1: na verdade::: eu considero que ele tenha tido um grande problema já de saída/ porque quem tava dando treinamento pra gente era uma professora de INGLÊS língua estrangeira não era uma professora de português língua estrangeira e ela falou principalmente:::/ ahn nos apresentou o material da escola e tudo/ acho que durou uma semana ou uma semana e meia/ e ela principalmente/ ahn// falou pra gente tomar cuida:::do pra falar pouco que é o aluno que deveria falar e::: ahn enfatizou que a gente devia é levar exemplos/ preparar antes porque às vezes um exemplo::: muito simples não ocorre na hora/ deu/ deu muitas dicas desse tipo/ disse pra gente evitar// ela dizia que a gente devia fazer um warm-up coisa que EU NUNCA me lembrava de fazer/ fazer um::: aquecimento e depois uma parte em que o aluno pensasse/ mais/ que ele se concentrasse bastante/ parte bem metalinguística que depois/ houvesse algo mais lúdico mais relaxado/ eu digo pra você que eu nunca seguia esse esquema/ eu tinha um texto central ou quase nunca/ eu tinha um texto da onde eu tirava questões é discutia fazia o aluno escrever/ mas dificilmente eu observava essa gradação que ela apontou/ que mais que ela me disse/ que ela disse pra gente/ ahn uma parte muito::: voltada pro público da escola/ era quase como a gente

deve se portar porque eram aulas em empresas e tudo mais/ então teve essa parte didática e teve essa parte de boas maneiras/ não sei como dizer alguma coisa assim de::: conduta no trabalho alguma coisa assim

E: e como você chegou da sua formação em Letras pra dar aula de português para estrangeiro, ou seja, como foi esse percurso?

PP1: ahn::: como eu cheguei teórica e metodologicamente ou de precisão de que a gente precisa trabalhar?

E: como foi?

PP1: então eu::: tava terminando o doutorado e uma colega que trabalhava nessa escola sabendo que a escola tava precisando de novos professores/ sugeriu que eu fosse fazer o teste e o treinamento e eu fui aprovada/ na verdade até/ bom meu nome vai ficar em sigilo né?/ então::: eu não me dei nada bem com meu primeiro aluno/ porque::: a diretora da escola antes mesmo que acabasse o treinamento eles tinham um aluno sem professor/ e era um local que eu podia ir um horário que eu podia ir/ então me recomendaram que eu fosse/ ok/ e a diretora da escola disse não tem problema/ trabalha com essas três folhinhas com ele que eram uns exercícios de::: de pretérito perfeito do indicativo nas três conjugações/ eu fui/ trabalhei aquilo com ele/ ele já sabia/ já tinha vindo da França tendo estudado um pouco/ ele terminou aquilo em cinco minutos e ainda tinha cinquenta minutos e eu não sabia o que fazer/ foi terrível e ficou evidente/ o aluno era esperto o suficiente/ e::: ele reclamou de mim né/ ele reclamou de mim aí uma outra aluna também:::/ e eu tava quase ficando sem aluno nenhum/ mas entrou na escola/ um alemão que pediu preferencialmente para ter aula com uma professora que entendesse alemão/ se ele tivesse algum problema/ aí eu fui chamada porque eu era a única professora que sabia alemão segunda língua/ né/ com esse aluno eu me dei super bem/ e::: aí a escola retomou a confiança em mim tal/ ou passou a ter confiança em mim e eu passei a ter outros alunos/ mais foi superpro/ super-pro-blemática essa primeira experiência/ agora eu me lembro/ que esse aluno francês como MUITOS alunos de língua materna que não diferencia ser e estar/ tinha problema com isso/ aí quando eu reparei que ele tinha problema com isso/ eu fiz um exercício/ eu passei UM dia com um baralho que eu tinha/ e aí eu falava assim que carta É essa/ ele falava três de ouros/ ONDE ESTÁ essa carta/ mas eu fiquei o DIA INTEIRO perguntando isso/ o dia inteiro o dia inteiro o dia inteiro/ aí ele falou ah::: o ser não muda o estar que vai mudar/ que aí ele falou ah o três de ouros É o três de ouros não importa onde ele ESTÁ/ e ele foi percebendo/ e ele me/ ele mesmo/ depois dessa aula/ FOI me dizer que tinha sido uma aula muito boa/ e apesar de ter reclamado da minha aula inicial disse na escola que eu tinha dado/ a melhor das aulas que ele tinha tido tinha sido dada por mim/ embora a escola me substituiu porque ele reclamou/ com razão/ da aula mal preparada/ mal preparada/ mas quando acabou o curso dele ele disse que a melhor aula que ele tinha tido tinha sido dada por mim/ que foi essa

E: e::: o que é ser professora de português para você?

PP1: que português?/ português língua materna ou português língua estrangeira?/

E: os dois

PP1: bom// na verdade vai ser parecido né/ eu fiz essa pergunta achando que::: que eu responderia diferente mas não eu não vou/ eu não respondo diferente não/ porque::: eu acho que ser professora de língua portuguesa é apresentar o aluno e

levar ele a manejar diferentes português// diferentes ahh/ estratos do português/ diferentes/ ahh manejar diferentes português adequados a diferentes situações né// principalmente trabalhar com a noção de adequação// a noção de que:::/ o que leva o aluno a perceber as diferentes situações e saber/ ahh/ produzir e decodificar adequadamente e também/ ahh/ a língua portuguesa não existe isoladamente né/ não existe em abstrato/ ela é/ tá ligada a uma rede de conceitos culturais e:::/ ela é um elemento da cultura brasileira// e eu acho então que pro aprendiz de língua materna que não conhece ahh/ uma determinada norma/ literária e tudo mais/ é levá-lo a conhecer/ se possível apreciar aquela norma e aquela// e aquela:::/ aquela/ deixa eu ver/ aquele universo cultural assim como apresentar pro estrangeiro/ ajudar o estrangeiro identificar ahh/ como responder::: a determinadas situações/ por exemplo uma coisa que é difícil para os estrangeiros e eles pedem ajuda é obrigado/ brasileiro aceita E REJEITA com obrigado// né/ então a gente diz não obrigado AH obrigado/ isso é difícil de se pegar e importantíssimo/ o tempo todo ele vai tá se deparando com situações em que ele vai ouvir ou ter de dizer isso/ e já me perguntaram claramente como é que eu vou saber se é uma recusa ou se não é/ ou se tá aceitando

E: e o que você falou?

PP1: pra prestar atenção na intonação principalmente/ e::: e o não geralmente vai tá precedendo a recusa né// que a intonação de quando você aceita é ascendente ah brigADA/ principalmente as mulheres fazem ela ascendente né// os homens não sei/ mas quando EU faço eu faço ascendente/ a de a de aceitando e::: acho que é isso que é/ não separar a língua do universo cultural pelo contrário

E: e como você aprendeu o português?

PP1: [00:03] qual deles né?/ eu acho que a primeira pergunta é qual deles/ um o português do NURC digamos eu aprendi engatinhando né foi o que eu adquiri/ e::: eu acho que eu aprendi o português::: de redação proficiente já dentro da universidade/ principalmente com uma::: professora de iniciação científica/ com uma ORIENTADORA de iniciação científica que foi excelente/ ahh corretora dos meus textos/ extremamente professora [XXX]/ extremamente solícita e ela não só dizia como muita gente faz esse texto não funciona/ ela explicAVA o que ele precisava pra funcionar// então eu diria que eu aprendi o português urbano falado culto do NURC na aquisição do dia-a-dia/ normal/ e::: e o português escrito/ [ruído na gravação] proficiente já na faculdade e tô aprendendo TODO O DIA/ que não é como eu aprendi o português é como eu venho aprendendo foi um grande aprendizado quando eu dei aula numa:::/ num projeto numa ONG/// ahh:::/ eu dei aula num projeto numa ONG numa comunidade carente e me deparei com um português que não era exatamente o que eu falava/ e também com um universo cultural diferente do meu/ e aí eu tive que aprender a fazer os dois português o deles e o meu a conviverem né/ se se ajudarem/

E: e em relação ao que você falou do português urbano e do escrito/ qual desses você mobiliza em sala de aula com estrangeiros?

PP1: ah o urbano/o urbano/ não meu português de redatora proficiente/ meu português de redatora proficiente tem vê-lo e comê-la e essas coisas que sim tem uma lição na apostila sobre isso mas eu nem enfatizo porque eu acredito que não é o português que ele vai ouvir/ e vai ser esquisito se ele falar porque não é o português que se usa falando/ e eu tive uma aluna francesa/ que me deu me deu



um trabalho especificamente nessa questão porque eu não falo francês né/ mas eu imagino que tenha as con as contrações dos pronomes oblíquos com ahn sei lá tipo ela mos deu isso aqui porque ela o que ele queria ela queria saber como se fazia isso em português e aí eu falei pra ela EU NÃO SEI FAZER PORQUE EU NUNCA ESCUTEI NINGUÉM FAZER E EU NÃO FAÇO/ ela mas dá pra fazer /DEVE DAR MAS QUE QUE VAI ADIANTAR PORQUE NINGUÉM VAI ENTENDER O QUE VOCÊ TÁ FALANDO e aí a teimosia dela foi tanta que ela só se convenceu porque eu não conseguia fazer as frases// eu NÃO conseguia fazer as frases/ eu escrevia assim ele deu as flores/ ele as deu/ ah ok/ ele deu as flores PRA MIM/ ela mas deu?/ e eu fiquei tão::: que ela percebeu que não era uma coisa usual que eu não conseguia montar as frases

E: e o inverso? aconteceu alguma situação em que era muito natural pra você algo do português mas que para o estrangeiro...

PP1: é a diferença entre ser estar é um tanto difícil de explicar porque pra gente ela parece ahn muito evidente né/ e pro estrangeiro ela traz dificuldade/ eu tinha uma amiga alemã que não adiantava dizer pra ela eu SOU brasileira eu ESTOU na Alemanha/ que ela ahn ficava difícil a diferença entre permanente e acidental/ além disso deixa eu ver que mais [00:04] nem sempre pros alunos fica fácil perceber a diferença de aspecto entre pretérito perfeito e imperfeito/ mas nos textos eles percebem/ passam a perceber bem/ deixa eu ver mais alguma coisa/ subjuntivo/ subjuntivo é MUITO difícil pra falante de alemão língua estrangeira por exemplo/ ahn um alemão que fale muito bem português pode passar anos/ geralmente um alemão falante de português não faz o subjuntivo automaticamente/ ele é diferente do [...]/ e ah e também ahn se essa rua FOsse minha eu mandava ladrilhar né/ eu manDAva mas é mandava ou mandarIA/ aí você explica que quando você lê é mandaria mas quando você fala é mandava/ coisas assim/ agora de pronto eu não me lembro mais de nada que tenha me trazido problema/ é complicado o imperativo quando você vai ensinar/ por:::que::: o imperativo tá em mudança né/ tá::: em variação/ então tem VEnha aqui e tem vem pra Caixa você também/ e aí qual que você explica aí como é que você faz/ então eu costumo trabalhar com a canção Do It do Lenine em que ele faz as duas coisas/ tem o imperativo com a forma do subjuntivo e com a forma do indicativo/ é difícil/ é difícil porque tá em variação né?

E: e além da gramática, há algum aspecto que você lembra que para o estrangeiro ficava difícil e eles recorriam a você?

PP1: alguma coisa cultural [00:06]/ deixa eu ver se eu lembro alguma coisa cultural [00:04]/ ah o brasileiro tem uma coisa complicada e que atrapalhou muito/ um traço cultural marcante que atrapalhou alguns alunos meus que é a regra de polidez nossa não dizer não/ então é muito do nosso dia a dia que você me diga ah passa lá em casa sábado e eu digo eu vou ver se dá/ e você sabe que eu não vou/ e eu só não disse não/ claramente/ ou então/ e::: eles tinham muitas dificuldades pra reconhecer as recusas que a gente não explicitava/ e uma aluna minha disse assim/ ELA disse ela percebeu muito claramente ela falou ela era francesa/ os brasileiros não dizem que não/ eu fui mandar consertar eu não lembro o que era mas ela mandou consertar um aparelho e disseram pra ela que ia ficar pronto AMANHÃ/ ela foi no dia seguinte e NÃO TINHA NADA NÃO TINHA/ eles não tinham condição de/ eles não tinham aquela peça eles não tinham

condição de arrumar mas não foi dito a ela em nenhum momento claramente/ teve um amanhã e depois teve um depois de amanhã/ e ela ficou muito nervosa/ eles realmente tinham agido de má fé né/ mas ela percebeu que era um traço cultural e não só má fé quando ela viu várias recusas não explícitas/ vários eu vou ver se dá/ pra ir na sua casa né/ deixa eu ver que outra coisa/ eu tinha um aluno peruano que me perguntou porquê que os brasileiros ficavam na piscina/ tinha piscina no prédio/ e eu não sei se ele era tão workaholic que ele não entendia porquê/ eu dava aula pra ele sábado de manhã porque ele tinha a semana inteira lotada de atividades/ trabalhava pra caramba/ mas eu não sei/ o engraçado é que ele me perguntou porque os brasileiros ficam na piscina eu disse mas tá um LINDO dia de sol/ mas ele falou você também gostaria de estar lá/ eu falei CLARO na verdade eu gostaria de ter acordado de acordar meia hora mais tarde e aí ir pra piscina não tá aqui dando aula/ ele achava estranho achava que os brasileiros perdiam muito tempo com coisas que não tinham ahh utilidade/ eu não sei era ele excessivamente workaholic ou se na cultura dele se era uma questão cultural que não se fica no sol à toa etc/ mas ele tinha perguntado porquê os brasileiros e não essas pessoas/ ele botou os brasi/ mesmo que seja uma questão workaholic dele/ o mais importante é que ele botou OS brasileiros são assim EU não sou assim/ ou a cultura a que eu entendo que eu pertença não é assim não fica à toa no sol

E: fala mais um pouco sobre seus alunos

PP1: ai... eu tive um aluno que era aquele impossível [risos] impossível/ e eu me lembro de poucos alunos que eram assim renitentes que eu não conseguia ajudar/ e esse era um colombiano difícil/ sabe aquele portunhol que já cristalizou/ eu não conseguia que ele utilizasse os artigos a e o/ mas eu tentei de TUDO/ fiz aula dinâmica/ fiz / pra começar que ele/ eu tive alunos excelentes que marcavam assim ahh/ excelentes de engajados que antes de qualquer compromisso marcavam comigo antes de uma reunião ou desligavam o telefone a atenção era todinha pra mim/ e tinha o oposto que era o exemplo desse colombiano renitente que continuava o dia de trabalho/ eu dava aula na sala dele e ele continuava o expediente normalíssimo/ ele DEMITIU um cara na minha frente/ imagina o constran- o MEU constrangimento [risos]/ ele demitiu um cara na minha frente [00:04] [risos] / e você tem que fazer cara de paisagem assim depois você tenta voltar pro verbo/ mas como você vai fazer/ ah agora a gente vai conjugar de novo/ o cara saiu chorando foi demitiDO na minha frente [00:05]/ e::: bom aí eu tinha um problema/ e eu falava pra ele/ cuiDA:::do com esse artigo porque ele chama MUIta a atenção do brasileiro/ você NUNCA vai ser considerado um bom falante de português enquanto você falar lo e la/ e o resto ele falava/ só que ele enfiava um ahh la minha mulher e punha um artigo la e lo sistematicamente/ e aquilo no nosso ouvido GRITA/ não importa que todo o resto da frase fosse portuguesa eu falava eu falava eu falava/ e tentei de tudo/ tentei dinâmica/ assim era muito difícil com ele era muito difícil com ele/ ele tinha vontade de aprender/ ele ME contratou porque a outra professora não tinha conseguido fazer ele aprender português/ ele teve que me descontratar pelo mesmo motivo [risos]/ mas deixa eu ver de quem mais eu posso falar/ os os alunos franceses são excelentes e aí você percebe o que significa a boa formação/ eles já sabem redigir depois eles só colocam eles pegam aquela estrutura que eles já fazem perfeitamente e passam a redigir em português/ meus alunos franceses o progresso deles me espantava/ a maioria dos

alunos franceses que eu tive já falava bem o espanhol / também isso ajuda né/ que mais/ deixa eu ver/ tô pensando [00:05]/ ah não sei o que você pode querer saber se eles eram interessados se não eram/ eu tinha uma aluna colombiana ótima que achava que não falava português e era a melhor falante de espanhol que eu ouvi falar português/ com menos sotaque/ e ela mesma não não não enxergava isso né/ porque o falante de espanhol tem aquilo né/ como a intercompreensão acontece ele cristaliza ele ahn pode ahn ficar num nível que o falante de alemão com certeza não pode/ ou o falante de alemão fala alguma coisa compreensível ou não é entendido/ não existe um interlíngua do mesmo tipo/ e eu tinha um aluno japonês que tinha uma maneira de aprender/ assim uma noção de aprendizado difícil de eu entender assim/ era realmente eu não sei se a maneira deles lidarem com o traba::lho/ eu sei que que que ele me contratava por HO:::ras/ uma vez ficou muito claro porque era/ pra mim brasileira era um dia que eu nem esperava trabalhar direto era sexta-feira anterior ao carnaval [risos]/ e ele me contratou para dar CINCO horas de aula pra ele já que COMO assim não tem aula segunda e terça?/ [risos] e como assim como assim não tem aula segunda e terça era inconceBível pro meu aluno ahn pro meu aluno japonês que que ia trabalhar no departamento de agricultura do consulado ahn japonês/ no departamento de agronomia/ pra trabalhar com intercâmbio agrícola uma coisa assim/ bom como assim não tem NADA segunda e terça nesse país então vamos contratar a professora CINCO HORAS SEGUIDAS na sexta-feira de carnaval/ eu te juro que eu dei a primeira hora de aula eu dei a segunda hora de aula eu dei a terceira a quarta e a quinta eu emendei assim pus no piloto automático/ que ele entendia que assim ele tava estudando e pra mim não é assim que você tá estudando/ você tá estudando aquela uma hora e meia que você tá comigo e depois vendo um filme e depois ouvindo um pouco de rádio em português/ e e::: se você sai na rua e tenta falar com alguém você vai sofrer/ vai sofrer/ mais vai ser mais produtivo que duas horas da professora que já tá extenuada e que já deu três horas né/ ahn assim uma maneira diferente uhn acho não sei dizer uma maneira muito profissionalizada ahn de aprendizado/ então aprender tá diante da professora/ ele não percebia por mais que eu tentasse mostrar que as outras situações também eram de aprendizado que complementavam o curso e que era muito melhor do que passar mais duas horas comigo né/ ah uma coisa excelente era sempre botar os alunos pra pagar/ e ver como eles interagiam/ eu ficava só de longe monitorando como eles interagiam com a secretária como eles preenchiam isso ou aquilo e tal

E: e você lembra de alguma situação assim?

PP1: sim a Régine acho que teve problema ela tinha um recibo/ o Tabata/ que era esse japonês/ dava sempre confusão porque ele tinha aula cedinho sete da manhã/ a escola abria às oito e pouco/ essa hora só tinha uma moça que limpava e atendia o telefone / e que não falava inglês CLARÍssimo/ japonês menos ainda/ então ele pagar pra ela ele pagar pra ela era uma situação extremamente interessante e às vezes nem comigo desenroscava [risos]/ o negócio do cheque pirava qualquer cristão eles levavam em dinheiro né/ não é não é trivial você escrever um cheque em outra língua/ eu não sei fazer isso em outra língua/ nem nas que eu domino/ porque tem um jeito e tudo né/ nem nas que eu falo

E: e o que a língua portuguesa significa pra você?

PP1: [00:08] ah eu acho que a língua portuguesa quer dizer pra mim:::/ bom/ o passo mais difícil é a maneira natural de eu me comunicar/ é a maneira que eu sempre traduzi o mundo então fica:::/ ao mesmo tempo que:::/ exatamente porque ela é TÃO natural assim às vezes fica difícil de ver onde o outro tá tendo dificuldade e especificamente que eu vou mostrar pra não separar essa língua portuguesa do BRASIL/ dos cheiros que ela tem das cores que ela tem dos sentidos que ela tem dos duplo-sentidos que ela tem/ o que é engraçado no português brasileiro/ o que é indelicado no português brasileiro/ o que é emocionante no português brasileiro né/ não sei fazer com que o aluno possa entender o português brasileiro/ USAR o português brasileiro e se possível GOSTAR do português brasileiro/ é muito ruim quando você tá aprendendo uma língua de que você não gosta/ então não sei tentar que seja uma língua convidativa

E: mas você acha que é ruim por quê?

PP1: ah nada que a gente faz sem gostar obrigado é bom de aprender/ vide minhas aulas de vôlei na educação física que eu eu odiava e:::/ aquela coisa cruel de que então você não sabe é em cima de você que vai né/ então se faz quinze pontos em cima de você/ então quando eu tô ensinando alguém que não gosta eu percebo/ dá pra fazer quinze pontos em cima da pessoa e isso não vai ajudar né/ não precisa ficar fã daquela língua mas/ ah não sei tentar quebrar uma resistência mas engraçado:::/ bom não sei não acho que é uma coisa que se diga para a professora mas nunca ninguém disse que o português brasileiro era desagradável/ geralmente eu tive uma imagem boa/ de que ele é sonoro

E: OK obrigada

PP1: de nada

## 2. PP2

E: Bom dia/ gostaria que você falasse sobre você como professora

PP2: Bom dia meu nome é [xxx] tenho vinte e sete anos comecei a dar aula oficialmente em 2000/ mas na verdade minha primeira experiência foi aos dezesseis anos dando aula pra::: kids principalmente/ só que eu fiquei só seis meses porque começou meio que a afetar meu desempenho na escola né/ porque eu tinha dezesseis final do segundo ano do colégio/ mas eu voltei aos dezoito porque a dona da minha escola me ofereceu algumas turmas/ eu tava fazendo tradução e interpretação né/ mas acabei nem voltando mais na área de educação até então/ parei enquanto eu morei fora e é::: [inaudível]

E: legal e você ensina inglês e

PP2: inglês e português

E: e português para estrangeiro

PP2: isso/ eu comecei só com inglês e agora recentemente com português/ que foi história engraçada né/ eu tinha um blog para contar as histórias que aconteciam em Londres/ e quando eu voltei uma pessoa entrou em contato comigo uma menina/ ela falou assim ah acompanhei suas histórias em Londres achei muito legal não sei o quê/ ela é dona de uma escola de inglês mas dá aulas in company/ ela falou assim ah se eu tiver alguma turma eu posso te oferecer/ eu falei po:::de/

aí surgiu puxa acho que foi abril do ano passado é:::/ uma turma de:::/ dois alunos da Malásia é um casal né/ o cônsul a consulesa/ né ela falou assim eu quero fazer aula de português/ eu falei assim bom eu NUNca dei aula de português eu estudei mas nunca dei aula/ ela falou assim olha é bem simples/ ela me deu o material/ é eu eu usava o material [XXX]/ e::: falei assim ah tá vou começar/ é::: em meados de:::/ depois deixa eu ver/ depois de oito aulas eles se desentenderam com a escola né/ então eles quiseram sair/ e um mês depois ELES me procuraram e falaram assim a gente quer ter aula particular com você/ como eu já não estava mais naquela escola/ então eu aceitei né/ e comecei então a dar aula pra eles com aquele material né/ e fizeram até metade do livro/ e eu fui falei que as mesmas coisas que eu dava pra::: inglês eu acabava usando com eles eu só traduzia o material né/ e eles queriam ma:::is aprender vocabulário do que numa época no final da primeira parte do livro era gramática BEM intensa nesse livro/ e::: eu não gostei muito dele/ tinha::: muita::: muita informação é muito imperativo subjuntivo não sei o quê não sei o que lá e eles não tavam já conseguindo associar as diferenças né/ então eles aprenderam todos os tempos verbais do indicativo e já foi bastante né/ então eles disseram a gente quer aprender mais vocabulário que é o que a gente precisa mais/ então a gente acabou deixando um pouquinho de lado a gramática e ficávamos só no::: no vocabulário/ eu até adotei um livro com eles como é que era é::: [tempo]/ Sítio do Pica-Pau Amarelo no País da Gramática/ porque aí dava pra colocar algumas coisinhas/ a gente aprendia [inaudível] né/ é::: no final eles conseguiram tá falando/ eles tavam falando bem né/ com bastante sotaque lógico né/ mas::: tava ah tava bem legal/ aí eles no final do ano passado eles pararam/ eles falou assim ah no semestre que vem a gente não vai retomar porque eles estão na Malásia agora aliás né/ mas continuou o contato talvez no semestre que vem a gente volte/ então eu tava dizendo que foi MUITO por acidente que eu comecei a::: a dar aula/ e eles falavam que pra eles era importante uma professora QUE FALASSE INGLÊS/ porque no começo pra eles era muito difícil/ é a primeira professora que eles tiveram não falava inglês era só português/ então eles achavam muito difícil de entender o que ela tava falando né/ então eles falaram a gente queria uma professora que::: falasse::: inglês para poder ensinar o português pra eles/ então acho que eles desenvolveram muito mais né/ eu ensinava inglês mas depois eu fazia eles falarem inglês e fazia conversas e diálogos/ eu fiquei assim bem orgulhosa do final do resultado

E: e como é ser professora de português pra você?

PP2: muito difícil [risos]/ porque assim é a parte de vocabulário é fácil de dar mas a parte de gramática é muito complicado porque é muito complexa a parte de gramática da língua portuguesa né/ então eu tentei passar pra eles o mais simples possível/ realmente porque eles não:::/ pra eles eles queriam saber eles queriam entender né e ser entendidos/ que é o negócio deles não era esCREver cer:::to/ eles têm todo o pessoal do escritório que fazem isso por eles né/ pra eles / é que eles moram sozinhos eles moram num prédio onde só tem brasileiro então/ sabe eles vão no supermercado eles não queriam ficar com o assistente deles porque né eles queriam poder fazer isso/ pra mim então eu me foquei mais na coisa deles conseguirem fazer o básico do dia-a-dia/ mas é meio que foi um um complicado no começo né porque eu sempre dei aula de português/ desculpa/ sempre dei aula de inglês e de repente tenho que começar a dar aula de português/ então no

começo foi um pouquinho mais difícil/ ah como é que eu vou fazer pra explicar isso explicar aquilo eu sempre dei aula de uma maneira mais comunicativa sem chegar e falar olha esse aqui é presente esse aqui é passado mas depois de um tempo eu eu peguei jeito a coisa vinha mais fácil né/ no começo eu levava um tempo pra preparar aula né/ como é que eu vou fazer isso/ como é que eu vou explicar aquilo né/ mais aí no final eu acho que foi mais tranqüilo

E: e além do curso de tradução/ o que você acha que foi importante para sua formação como professora?

PP2: ah eu fiz a faculdade de tradução depois eu fiz um curso de especialização em tradução no [XXX] / mas eu vi que eu gosto de tradução e interpretação mas não é bem essa eu gosto de uma coisa mais dinâmica tradução é uma coisa muito isolada né/ então a minha personalidade mesmo que eu sou uma pessoa super tímida eu não gosto de ficar sozinha/ eu PRECISO de gente/ tanto que agora a escola tá vazia não tem ninguém e é um saco porque tá vazia/ eu gosto de trabalhar com um monte de gente/ então tradução não deu muito certo e assim eu fiz aquele curso que me ensinaram muito e me ajudaram/ eu também fiz VÁRIOS workshops né é de:: diferentes assuntos né/ workshops do próprio [XXX] workshops individuais da [XXX] essas coisas/ e fiz também seis meses na [XXX]/ e morei um ano e meio fora que foi assim ESSENCIAL pra minha formação não só como um professora mas como uma falante da língua inglesa né/ que é o que precisava/ assim VENdo a aula mas sendo exclusivamente aluna porque quando eu tava morando no Brasil eu estudava mas eu era professora/ quando eu morei fora eu SÓ era aluna então é diferente porque eu comecei a ver com olhos de professora a aula que eu tava tendo como aluna/ então tem coisas que eu faço hoje na minha aula que meus professores faziam comigo em Londres/ atividades que eu lembro né/ então foi é/ eu sempre falo que quem quer ser professora pelo menos um pouquinho nem que seja DOIS meses SEIS meses morar fora é essencial porque muda muita coisa/ a gente tem uma visão de inglês mesmo de português::/ né quando você vai prum país que fala essa língua que vive essa língua né o que a gente fala aqui o que a gente ensina aqui/ pô tem tanta coisa que eu ensinei que lá ninguém fala isso né/ então tem toda a vivência/ então morar fora eu acho essencial

E: e como você diria que aprendeu o português?

PP2: [00:06] [risos] bom né foi como todos os brasileiros/ crescendo né com os meus pais minha família me me ensinando/ eu tenho até uma coisa eu puxo muito meu erre/ e eu falo que isso é por causa da minha avó porque eu cresci eu fui mais criada pela minha vó/ meus pais trabalhavam eu passava o dia com a minha vó/ minha vó é do interior/ então eu não consigo falar quando eu não tô pensando eu não falo porta eu falo poRta né / e eu não falo caderno eu falo cadeRno e beija-floR e muita gente tirava meu sarro por causa disso/ e eu mas gente por que que eu falo isso/ tanto que uma vez tiraram sarro de mim né eu morava em Santo André e falaram assim quem mora em Santo André é caipira não sei o que lá quem é de Santo André é caipira/ e eu ah eu não nasci em Santo André eu nasci em São BeRnaRdo né então tiram o sarro/ então eu tenho essas coisinhas/ mas aprender português foi mesmo assim a FALAR português foi né/ de ouvir aquela coisa que todo mundo está falando/ e eu sempre gostei muito de ler né/ e eu NÃO sabia ler e minha mãe fazia assinatura da Turma da Mônica pra mim/ então

quando eu aprendi a ler eu tinha uns seis sete anos e aí eu comecei a ler/ assim eu sou uma pessoa que lê cinquenta livros por ano/ eu leio muito muito muito/ e assim é uma média de um livro por mês dois três livros por mês/ então eu gosto de ler muito desde pequena eu sempre fui MUITO estimulada a ler/ então eu acho que ISSO fez melhorar e muito meu português né / em termos de vocabulário/ quem lê aprende né/ pra dar um exemplo da minha casa minha mãe e meu pai sempre foram leitores ávidos/ então eles me influenciaram desde quando eu aprendi a escre- a ler até antes né/ quando eu não sabia ler minha mãe já tinha assinatura da Turma da Mônica pra mim/ e quando dava ela lia pra mim/ ela me fala eu não lembro disso ela fazia eu ler pra ela ela ler pra mim tantas vezes que eu decorava/ eu lia apesar de não saber o significado eu sabia o que tava escrito né/ então eu acho que a leitura foi MUITO importante na minha formação como/ até a falar e pra aprender português/ e eu falo que para aprender qualquer língua tem que ler bastante

E: e como pra você é ensinar português?

PP2: foi um desafio né como eu já falei/ mas foi muito legal porque é uma experiência totalmente diferente/ pessoas que já falavam inglês eu não tinha que ensinar inglês né e:::/ então assim no começo foi meio desafiador pra mim de pensar como é que eu faço para ensinar português/ é uma língua totalmente diferente do inglês/ então né foi meio difícil mas eu vi que ó eu me dei bem/ dá pra ensinar português também/ foi difícil mas com o tempo você se adapta você vê o material era chato/ eu não gostava do material que eu ia lá e procurava outras coisas da::: da internet/ e dava lição de casa pra eles fazerem umas coisas mais diferentes/ então eu gostei foi uma boa experiência

E: fala um pouquinho mais sobre as aulas sobre os alunos

PP2: bom eram duas vezes por semana uma hora e meia de aula né/ a [XXX] que é a esposa e o [XXX] que são o cônsul e a consulesa/ e eles são simpaticíssimos simpaticíssimos/ uns amores/ aliás não tinha uma aula que a [XXX] não me levava comida pra eu ficar comendo/ eu ia ensinar ela fazia bolo de chocolate/ ela fazia cheesecake levava pra mim/ ela fazia aqueles rolinho primavera/ eu falava gente eu vim aqui pra ensinar ou pra comer né/ ela era extremamente dedicada fazia todas as lições/ ela tinha um caderninho todo organizado com cores/ ELE/ por trabalhar né/ ela era dona de casa e tinha dois filhos pequenos/ um tinha dois quase três e o outro tinha meses de idade né/ que a gente começou em março a menina nasceu em dezembro né/ então ela só ficava em casa de vez em quando ficava no escritório/ então por ela ter um pouco mais de tempo disponível ela se dedicava um pouco mais/ ele se dedicava menos porque ele trabalhava bastante/ mas quando dava/ no fim de semana ele se dedicava/ ela era muito legal/ porque ela assistia televisão e escutava alguma palavra/ às vezes ela assistia em inglês ela via a legenda e vinha nossa mas que que é tamo/ nossa eu vi tamo tamo que que é tamo/ ah tamo é na verdade estamos e não sei o que/ ela trazia muita dúvida/ ela era muito dedicada como aluna/ em inglês ela escrevia em azul em português ela escrevia em vermelho/ então ela era super bonitinha/ ele copiava tudo dela/ ele ia lá e copiava tudo dela/ mas eles eram bem legais/ eu trazia cards pra eles/ uma coisa mais visual né/ a gente tentava fazer diálogos/ uma vez eles acharam até estranho/ ah faz de conta que vocês não se conhecem é o primeiro encontro/ ele olá que garota bonita né/ então era bem divertida/ eu tentava fazer

ela o mais dinâmica possível porque no começo eles não tiveram uma boa experiência/ e até o negócio de gramática ficava muito pesado pra eles/ a gente não quer gramática a gente quer mais é vocabulário mesmo então eu levava figuras/ ó a gente quer aprender vocabulário sei lá de carro/ né eu ia lá levava e fazia de supermercado de comida aquela lista ENORME de coisas/ e a gente ia lá e eles estudavam/ e eu levei uma vez/ ela gostava muito de cozinhar/ na verdade eu levei uma receita e a gente tava conversando de comida/ eu falei de um pão né que minha mãe faz que é um pão de mandioquinha/ ah traz a receita traz a receita/ eu levei a receita em português e a gente foi lá e estudou o que que era cada coisa e eu passava pra eles/ foram lá e compraram o dicionário né/ então era bem legal as aulas/ eu mantenho contato com eles/ de vem em quando ela fala olá [XXX] tudo bem / aí ela é só isso que eu vou falar em português se não vou falar tudo errado/ então foi bem legal

E: e pra fechar/ o que a língua portuguesa significa pra você?

PP2: eu não sou uma boa candidata pra falar isso/ porque eu gosto muito mais de inglês do que de português/ por ser professo::ra/ pra mim às vezes eu consigo me expressar melhor em inglês do que em português/ MAS é::: eu gosto muito da língua que eu falo/ quando eu morava fora o pessoal achava o jeito que eu falava muito exótico/ nossa parece que você ta cantando você não ta falando/ mas acho é que pela nossa região a gente fala meio né puxado/ então não sei/ achavam muito bonito minha língua e eles queriam aprender/ é tinha gente da Colômbia/ ai como é essa música que é uma música dos Tribalistas Já Sei Namorar é pega pra mim/ então eu acho o português uma língua muito muito rica né/ eu acho que por ter estudado TANTO inglês eu cabei deixando o português de lado/ mas agora com as aulas eu tô tentando retomar/ eu leio TANTO livro em inglês eu tô tentando ler em português né/ mas eu quero melhorar ainda meu português/ acho que eu deixei eu negligenciei né o português/ mas é a MINHA LÍNGUA/ eu gosto muito da::: eu gosto muito de poder falar português/ e é uma das mais difíceis para se aprender [risos]

E: obrigada

PP2: imagina

### 3. PP3

E: boa tarde/ pra começar/ eu gostaria que você falasse sobre você como professora

PP3: tá/ como professora/ bom é eu comecei a dar aula quando eu ainda estava na graduação/ no terceiro ano da graduação/ comecei dando aulas de inglês/ aí ahn quando eu terminei a graduação por acaso eu comecei a dar aula de português como língua estrangeira/ na escola que eu dava aula de inglês eles tavam precisando de professor/ e::: é eles pediram para que eu pegasse essas essas TRÊS turmas eram três turmas de português/ aí eu falei ai meu Deus e agora? [risos]/ aí eu fui pesquisar material didático pra português como língua estrangeira e nada assim de achar alguma coisa legal interessante/ mas aí a escola acabou que é é adotou lá um material / a escola forneceu esse material pra que eu desse aula com eles pra eles/ era o [XXX]/ aí por um ano eu utilizei esse material mas preparando mais atividades por conta do que usando o próprio



material né/ eu num num gostava do tipo de abordagem e tal/ aí eu fui pra Irlanda/ e lá eu mandei um currículo pruma escola chamada [XXX] né/ pra dar aula de português pra estrangeiros lá/ mas eu tava lá só a turismo por três meses/ é::: aí a escola não me chamou nem nada mas quando eu voltei ao Brasil eles entraram em contato comigo/ falando que aqui no Brasil tinha um inglês que é numa empresa multinacional que precisava de aula de português/ aí eu comecei a dar aula de português por esse empresa pra esse aluno/ e to com ele até hoje/ isso já faz um ano e meio/ duas vezes por semana/ ele tá super bem/ ele é Ótimo [risos]/ é um aluno muito bom/ também ele já sabia italiano o que ajuda e tal/ é::: além de dar aula pra esse inglês/eu dou aula também pra dois espanhóis na mesma empresa/ que esse meu aluno que indicou e:::/ dou aula particular prum mexicano e uma mexicana/ e agora comecei a dar aula pra uma chilena também/ então eu tô independente agora/ eu saí da primeira escola né do [XXX]/ aí comecei nessa escola que era da Irlanda que na verdade a sede da escola é na Inglaterra/ é::: fiquei dando aula por essa escola por mais ou menos um ano e meio/ e agora eu tô autônoma/ com o meu emprego

E: fala um pouquinho mais dos seus alunos

PP3: dos meus alunos?

E: hum-hum

PP3: tá/ então é os alunos que eu dou aula na empresa desse inglês/ eles são é executivos né diretores/ um é diretor financeiro:::/ é::: de marketing/ e o outro é de vendas/ então na EMPRESA eles falam mais inglês e espanhol do que português mesmo/ mas assim eles tão aqui pra se comunicar ir ao cinema padaria restaurante/ é mais pro uso assim do cotidiano/ e::: os que eu dou aula na CASA deles/ os mexicanos e essa chilena/ eles também [risos] querem o português assim pro cotidiano/ não um português business/ é::: FORA QUE EU DOU AULA DE INGLÊS NA EMPRESA/ sempre dei/ nunca deixei de dar aula de inglês/ então aí:::/ que mais pra falar dos meus alunos?/ eu gosto muito deles/ eles são gente fina [risos]/ são meus amigos/ como eu passo a maior parte do tempo dando aula acaba que meus amigos são os meus alunos/ mas né/ mas é::: [tempo]/ que que eu posso falar dos meus alunos?/ a dificuldade dos meus alunos que têm espanhol como primeira língua são maiores do que os meus alunos de inglês né/ é::: no que tange à pronúncia/ já que o repertório fonético fonológico deles é inferior ao do inglês/ não que seja inferior assim mas é que eles têm menos sons/ deixa eu ver/ ai meu Deus/

E: e::: para você/ o que é ser professora de português?

PP3: o que é ser professora de português?/ ah pra mim é uma experiência diferente né/ não é a mesma coisa/ fala ah o que você faz?/ sou professora de inglês/ sou professora de PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIRO/ é uma coisa que as pessoas nossa que bacana que diferente/ e realmente é bem diferente/ não tem não tem muito material você tem que dar mais é/ assim dá oportunidade para que você seja mais criativa até né na elaboração do material/ então não tem coisas muito prontas assim que possam te levar a se acomodar sabe?/ é mais é exige bastante de você/ é um desafio dar aula de português pra estrangeiro/ o que fez com que eu me interessasse cada vez mais pela área e tentasse focar nela agora né/ tanto é que eu vou tentar Mestrado nessa área

E: então como você se sente/ em relação à aula de português e de inglês/ que você disse que é bem diferente

PP3: ah é gostoso você falar sobre sua própria língua sabe?/ né falar sobre as difeRENças regionais/ não sei é uma sensação boa/ eu gosto né de dar aula de português/ [00:07] e assim eu posso eu tenho alunos que gostam de Linguística por exemplo/ então aí as aulas a gente segue pra esse lado né/ e::: assim aí eu me sinto é:::/ como eu vou dizer:::/ passa a ser um um um um sei lá/ uma forma assim meio mecanicista assim sabe?/ só de apresentação de conteúdo e tal sem uma/ acho que tem uma reflexão legal nas minhas aulas de português mais do que nas de inglês/ embora na de inglês eu também né/ é na de inglês eu também vai [risos]/ gosto de refletir também sobre a língua/ mas eu português é legal que eu vejo que eu tenho mais dúvidas em português do que em inglês/ daí eu vou pesquisar/ então é bem gostoso

E: e como foi sua formação para ser professora?

PP3: [00:02] bom eu estudei seis anos aqui na [XXX]/ fiz Bacharelado e Licenciatura/ e no terceiro ano de graduação eu comecei a dar aula/ de de inglês/ foi o Bacharelado e Licenciatura aqui/ português- inglês

E: e como você diria que aprendeu português?

PP3: po-português?

E: é

PP3: [00:03] ai/ [00:07] é::: pô eu tenho que saber sobre essa pergunta já que é minha opção né [risos]/ ah::: eu aprendi::: sei lá::: a prosódia da língua enquanto eu ainda estava no ventre da minha mãe [risos]/ ah não sei/ foi família e depois escola/ e é engraçado que eu tenho contato com diversas variedades né/ português assim de rua/ sou da periferia então né/ é consigo assim né/ melhor tento/ é me aproximar do linguajar desse contexto/ na verdade eu acho que tô mais no linguajar do contexto familiar e de rua do que do acadêmico/ como vocês podem notar nessa entrevista [risos]/ é e o que mais?/ [00:08]/ é bom aprendi português dessa forma/ ah e do jeito formal né na escola/ na universidade não/ né quer dizer né/ não a norma e tal/ é

E: e pra você/ o que a língua portuguesa significa?

PP3: a língua portuguesa?

E: hum-hum

PP3: [tempo] ah eu acho que tem um pouquinho a ver com o que eu tava falando/ é uma sensação assim de se sentir em casa sabe?/ de::: eu to querendo dizer assim com relação ao ensino né/ ensinar português você se sente assim/ não sei/ eu me sinto à vontade pra falar da minha própria língua

E: mas além do ensino/ a língua pra você

PP3: a língua pra mim/ mas que aspecto/ qualquer um?

E: como você se sente?/ o que ela significa pra você?

PP3: [00:07] hum/ não sei essa eu preciso pensar [risos]/ peraí/ [00:05] ai que que a língua portuguesa é pra mim?/ [00:09]/ acho que é a sonoridade/ eu gosto do som do português/ eu gosto do som de línguas latinas né/ e::: [00:11] / ah puxa vida/ [00:12]/ tá difícil essa pergunta pra mim agora/ ahn:::/ é:::/ não tem o que falar/ ah/ ahn [00:16]/ eu gosto da literatura em português:::/ Macha:::do/ Clari:::ce/ é::: [00:09]/ ouvir a língua portuguesa quando eu to em outro país é legal/ eu me

sinto é:::/ uma questão de identidade é/ você se identifica com o outro que fala português quando você não tá aqui/ [00:08]/ é:: eu acho que é isso

E: eu agradeço, muito obrigada

PP3: imagina, quando precisar de novo é só falar

#### 4. PCL1

E: boa tarde/ pra começar/ eu gostaria que você falasse sobre você como professora

PCL1: como professora?

E: hum-hum

PCL1: bom eu acho que agora eu tenho quase cinco anos com aula de português/ português para estrangeiro especificamente/ eu acho que hoje em dia eu me sinto mais segura/ muito mais segura né/ do que preciso falar eu já sei né/ já consigo entender/ já consigo PREVER as dificuldades que eles vão ter e dependendo do lugar de onde eles vêm e dependendo da língua que eles tenham como língua nativa né língua MATERNA/ então eu já sei mais ou menos quais as dificuldades que eles vão ter/ é:: eu acho que eu me dedico bastante e é até um pouco desgastante embora sejam poucos alunos sempre a gente nunca tem vinte vinte e cinco alunos né/ só no início do semestre que pode ser que haja um número maior mais expressivo de alunos mas no decorrer do semestre alguns vão embora né/ eles vão encontrando coisas mais divertidas pra fazer no Brasil do que estudar português né/ mas sempre ta na média de catorze quinze a máxima maior que eu tive foi essa/ de quinze dezesseis até o final do curso/ agora eu to com duas turmas BOAS de português pra estrangeiro/ elas são bem cedo então tem menos alunos/ uma delas é às oito das oito às dez/ nível um que se chama nível intermediário/ tem sete alunos dois de língua bem distante da nossa um alemão e um japonês/ e os outros cinco são de língua espanhola/ e tem logo depois tem das dez ao meio-dia/ de nível básico/ nível A agora/ mas eles não sabem nada então cansa bastante porque a nossa dificuldade de comunicação é maior/ eles não sabem nada/ mas é muito gratificante no final do semestre porque eles tão falando bonitinho já no final do semestre né/ CLARO tem muita limitação/ e nesse nível A eles são de muitos lugares diferentes/ tem um rapaz da Polônia/ tem uma menina da Finlândia uma da Estônia/ um da Inglaterra um da Alemanha uma menina de Taiwan/ um rapaz da Índia/ então é uma turma bem grande eclética também/ tem um outro rapaz/ é que eles faltam muito/ um da Noruega que é um que falta muito/ esse aí eu já to contando que não vai terminar o semestre [risos]/ mas eu acho que eu me dedico bastante não só porque eu gosto embora não seja minha área de pesquisa né/ minha pesquisa é em literatura portuguesa/ mas eu gosto de estudar e eu acho importante pra eles/ então como professora eu estou feliz como professora/ tem que trabalhar bastante pra ter um pouco de dinheiro/ embora aqui [XXX] eu não posso que reclamar porque aqui a gente tem uma condição muito privilegiada de aula né/ tem poucos alunos tem como tirar cópia tem uma estrutura que facilita bastante né/ mas lá fora/ tem muitas escolas que você tem que trabalhar mais pra/ eu acho que é isso

E: e tem cinco anos que você trabalha como professora ou já faz mais tempo?/ são cinco anos com português pra estrangeiro?

PCL1: então não/ eu já dei aula mas dei aula de informática/ de língua portuguesa mesmo faz cinco anos né/ e aí nesse meio eu dei um pouco de aula/ eu dava aula particular às vezes né pra ganhar dinheiro de redação/ e aqui no [XXX] já faz um pouco mais de um ano que eu dou aula de redação acadêmica pra pro pessoal da graduação/ que foi essa aula que eu acabei de acabar/ que eu acabei de terminar/ é que como são três aulas seguidas eu to aqui desde as sete e meia da manhã né e só agora que eu vou sair da sala de aula/ então eu aceitei o desafio também né/ e são três turmas diferentes/ então a gente tem o ba o intermediário que tem um nível razoável eles já têm como se comunicar/ o básico/ e a gente tem que se esforçar mais pra falar com eles/ e o pessoal que é do Brasil/ então às vezes eu chego na aula dos brasileiros eu to pensando nos estrangeiros eu tenho que trocar o link/ né tem que trocar a válvula né senão eu começo a falar como se fosse com os estrangeiros que é diferente/ então com o pessoal de redação acadêmica pra graduação eu também gosto muito do curso que eu dou pra eles/ eles têm umas dificuldades muito diferentes né do que dos estrangeiros/ e::: eu tive que me preparar bastante pra dar esse curso porque foi um desafio muito grande no início/ agora eu to me acostumando/ já to prevendo um pouco as dificuldades do que eles vão me perguntar/ o que eles vêm me perguntado os problemas/ mas é sempre um desafio/ com o estrangeiro também/ é sempre um desafio/ às vezes vem uma pergunta inesperada/ coisas que eles pensaram/ coisa normal né/ mas eu acho que eu foco bastante e eu gosto do que eu faço/ é isso/ ser professora:::/ não tem mais o que falar [risos]

E: e como foi sua formação para ser professora?

PCL1: pra ser professora?/ então eu comecei a dar aula em 2006/ [00:04] seis isso/ antes disso eu dei aula de informática e pra isso eu não tive formação nenhuma/ eu fazia o curso e depois aceitei o convite/ aqui na [XXX] eu fiz o curso de Licenciatura que sinceramente não me ajudou muito/ eles trabalham muito com a parte teórica mais a prática é bem diferente né/ e eu aprendi muito aqui no [XXX] mesmo com a educadora mais antiga da área de português que é a [XXX]/ que é quem coordenava inicialmente a parte de português pra estrangeiro/ aprendi muito com ela/ aprendi o que fazer e o que não fazer né/ mas foi mesmo na prática/ teoria ajuda um pouco mas não ajuda muito não

E: e por exemplo/ o que fazer e o que não fazer

PCL1: o que fazer e o que não fazer/ eu acho que principalmente com os estrangeiros a gente tem que ter um acolhimento muito grande com eles porque eles têm uma carência/ principalmente o pessoal que vem de longe mesmo sabe?/ é o cara da Rússia/ é o cara da Estônia/ então às vezes eles ficam acuados e a gente tem que saber se aproximar deles/ a gente precisa ter um cuidado maior pra:::/ um CARINHO maior mesmo/ e como são poucos tem que se aproximar e eles têm que ver como é o jeito brasileiro/ põe a MÃO e tem gente que se assusta mesmo/ uma vez tinha um chinês e eu punha a mão né/ punha a mão/ e ele ficou mui:::to:::/ que que foi?/ eu não vou te morder eu só ponho a mão pra você saber que eu to aqui e que eu posso te ajudar/ então acho que é isso/ eu aprendi muito com a [XXX] porque a [XXX] tem um gênio um temperamento muito diferente/ ela é uma pessoa muito agressiva com as pessoas/ então isso eu aprendi que a gente não faz/ então a gente tem que saber/ ter educação e carinho principalmente o cuidado mesmo com eles/ e às vezes tem alunos por exemplo/ o pessoal da

FRANça é mais arrogante/ então tem que saber lidar com todas essas questões culturais/ [inaudível] então a gente tem que saber se impor e tudo isso fica difícil inicialmente/ então eu acho que hoje em dia eu consigo lidar melhor com as diferenças culturais né/ é::: e com esse distanciamento que eles têm da casa deles da família deles tudo muito diferente às vezes né/ às vezes tem uma diferença muito grande às vezes é um horror de diferente/ então então é isso/ é ter um cuidado maior/ o que eu aprendi é isso/ fazer muitas coisas que ela me ensinou a fazer né/ que são imporTANtes e realmente dão certo/ não fazer exatamente TUDO do jeito que ela faz porque cada um tem seu jeito/ é isso/ mas minha formação basicamente foi na prática/ da [XXX] eu li o que me mandaram ler eu fiz os estágios foi interessante eu observei/ mas parece que num:::/ parece que foge da realidade né/ parece que não tem os pés no chão/ quem ta na escola pública e dá aula do jeito que eles querem que a gente dê/ não dá pra fazer aquilo/ daqui da minha sala não dá imagina na escola pública/ é isso/ acho que é isso foi mesmo na prática

E: e o que é ser professora de português pra você?

PCL1: o que é ser professora de português?/ [tempo] eu acho que é em primeiro lugar estudar bastante/ pelo menos no meu caso eu tive que estudar bastante gramática/ é uma necessidade que eles têm embora a gente não fique martelando na nomenclatura que isso realmente não tem importância/ é::: eles vêm com a língua deles na cabeça e precisam de alguma coisa que seja paralelo que dê pra comparar/ então a gente precisa saber bastante gramática/ e foi uma das coisas que eu senti falta na faculdade/ a gente praticamente não estuda nada de gramática de verdade/ fora o Latim né que o Latim é obrigatório por um ano não tem nada mais profundo/ então isso eu tive que aprender sozinha mesmo/ estudando fazendo pesquisa procurando/ fora isso a gente tem que falar um pouco da cultura também né/ tem que mostrar literatura/ tem que mostrar aquilo que acontece no Brasil né/ o que é normal pra gente o que é estranho/ enfim acho que ser professora de língua portuguesa pra estrangeiro/ eu posso falar pra estrangeiro porque é mais específico/ é::: é estudar bastante/ acho que tem que estudar/ né me preparar o maior possível para dar a aula o mais eclética possível e que abranja todos os níveis né/ seria falar um pouco de cultura/ dar uma música interessante que possa dar um incentivo/ mostrar uma pintura/ às vezes passear às vezes a gente sai né passeia com eles por aí vai no Museu de Língua Portuguesa vai na Pinacoteca/ então é uma atividade extra-sala assim/ fico em casa preparando e depois com eles quando é possível e geralmente eles gostam porque passeiam né/ e o nosso trabalho é ajudá-los a descobrir o Brasil né/ principalmente São Paulo/ o Brasil não dá né/ principalmente São Paulo porque nem o Brasil eu conheço/ é por causa disso também/ e eles falam de lugares que eu não conheço de lugares que eu nunca fui e que eu nem sei se eu vou conseguir ir/ e::: mas pelo menos da minha cidade porque eu sou daqui de São Paulo eu tento mostrar razoavelmente/ eu acho que ser professora de português pra estrangeiro é estudar bastante e ter bastante curiosidade e ficar sempre muito atento porque depois que eu comecei a dar aula eu fiquei muito atenta pro que os outros falam pra maneira que os outros falam/ o que passa na televisão o comercial fala de uma maneira eu faço isso eu faço aquilo/ então é estar sempre

atento né/ preparando a aula/ sempre preparando aula/ sempre se preparando pra dar aula

E: e COMO é ensinar português para estrangeiro?

PLC1: como é/ então dependendo do nível é doloroso [risos]/ é doloroso/ o nível básico é cansativo que sua mesmo/ é de suar mesmo porque pelo menos no início a nossa comunicação é muito limitada/ então eu tenho que abrir a BOCA/ fazer uma articulação maior/ fazer um ESFORÇO maior para que eles entendam/ então eu acho que é desgastante e não dá pra qualquer um/ mas tem um desgaste maior porque a gente tá tentando se comunicar numa língua que que eles não sabem nada/e o inglês muitas vezes eu tento usar o inglês como intermediário como única língua comum/ mas meu inglês não é o melhor inglês do mundo/ a minha formação é em francês/ e ELES também não têm o melhor inglês do mundo/ o menino da Índia não entende o da Inglaterra/ mas como?/ não é o mesmo inglês?/ claro que não é diferente/ e no início da minha vida assim dando aula era muito angustiante/ eu sentia muita angústia porque eles tinham uma dificuldade eu não conseguia me exprimir é me expressar/ enfim acho que inicialmente era angustiante/ hoje em dia é cansativo como é dar aula pra todo mundo/ e::: dependendo do nível é bem desgastante assim fisicamente mesmo/ precisa de esFORço pra falar/ abrir a boca e fazendo falar né/ tem que tomar um açaí depois [risos]/ além de tudo é na seqüência né/ é das oito da manhã até agora eu não almocei/ daqui a pouco eu vou almoçar/ mas eu gosto eu gosto

E: e fala um pouquinho dos seus alunos

PCL1: os meus alunos?/ de agora?/ então na verdade eu dou aula aqui desde 2006 e já dei aula em consulado/ no consulado da Tailândia/ pra três quatro alunos da Tailândia/ o da Rússia/ dei aula no [XXX]/ o [XXX] ali da [XXX]/ geralmente o pessoal latino procura o [XXX]/ da Argentina da Espanha/ e eu tive um aluno da Alemanha em julho que quase me deixou doente porque ele era MUITO BOM/ e quando me falaram que era alemão eu disse/ ah vou chegar lá e vou dar o ser-estar/ deu uma semana/ ele apareceu e já sabia até o subjuntivo/ e era três horas de aula todo dia de segunda a SEXTA/ durante vinte dias/ então foi muito cansativo com ele porque ele era muito bom era muito rápido eu tinha que dar muita coisa pra ele fazer/ e só o livrinho didático não dá pra nada/ e às vezes eu ficava até sem graça/ às vezes dava o livro didático e tal e minutos depois/ precisava fazer ele melhorar o português dele que já na verdade já era muito bom/ então uma coisa muito interessante no português pra estrangeiro é que você estuda umas coisas que você nunca esperou estudar/ por exemplo ele adora futebol né o alemão/ ele adorava futebol é adora/ ele torce pro [inaudível] de Munique mas como ele tava em Curitiba ele torcia pro Coxa ou pro Curitiba/ e chegava perguntando um MONTE de coisa de futebol/ mas que que/ eu sei alguma coisa porque eu acompanho gosto mas não sei tudo/ volante meio-volante lateral/ eu não sei tudo isso/ aí tive que sentar procurar ver e falar é isso/ então dependendo da turma a gente procura umas coisas específicas/ e dependendo do aluno/ tem aluno que se interessa por alguma coisa e você acaba procurando/ essa é a parte boa de dar aula/ pra todo mundo/ mesmo com os brasileiros/ agora mesmo me fizeram uma pergunta eu disse ah não sei tenho que procurar/ a gente acaba enriquecendo/ meu próprio conhecimento né vai aumentando/ é agora o alunos que eu tenho hoje/ eu gosto muito do pessoal do nível um/ né do

intermediário/ eles falam muito embora falem portunhol [risos]/ eles falam a aula inteira/ é o pessoal da Espanha os latinos em geral são mais agradáveis né do que o pessoal da Europa/ porque ou é muito calado ou é pedante/ é o que eu acho/ os franceses são muito difíceis/ foram poucos os franceses com os quais eu consegui manter um bom nível assim/ e conversava numa boa/ geralmente eles são muito difíceis/ especialmente o pessoal mais velho é mais simpático/ então eu tive uma turma de estrangeiros externos à universidade/ hoje é só turma interna né/ todos são intercambistas pesquisadores todos têm algum vínculo com a [XXX]/ mas os externos não/ eles são pessoas que não têm nenhum vínculo com a [XXX]/ em geral são empresários/ uma vida completamente diferente/ eles queriam estudar coisas diferentes também/ e eles perguntavam umas coisa assim/ mas como eles eram mais velhos minha convivência com eles foi muito boa/ não sei porque assim com velhos talvez eu sou velha/ eles eram velhos e eu me dava muito bem com eles/ e tinha uma francesa lá com que eu me dava muito bem embora ela seja francesa/ em geral o pessoal da América Latina/ com exceção de alguns colombianos/ que eu tive alguns problemas/ eles têm uma posição estranha às vezes/ alguns não todos/ mas em geral é que eu to segmentando o maior número de pessoas de um determinado país que apresentam esse traço/ tem os franceses/ às vezes eu consigo me dar bem/ a gente se trata no mesmo nível/ e o pessoal da Colômbia/ e o resto passa sem problemas

E: e como você aprendeu português?

PCL1: como eu aprendi português?/ língua materna?/ bom como eu aprendi/ deixa eu pensar [risos]/ ENTÃO MINHA MÃE era professora::: de piano/ além de professora de piano era professora do ensino infantil né/ então antes de eu ir pra escola ela me alfabetizou/ a mim e a minha irmã/ então eu aprendi a ler e a escrever com a minha mãe e depois eu fui pra escola/ eu estudei em escola pública/ estudei um pouco em escola pública um pouco em escola particular/ acho que metade metade né/ e::: na verdade quando eu estudei na escola pública eu tinha muita dificuldade eu era muito ruim/ e::: logo depois a gente conseguiu ir pra escola particular/ lá que eu tive professores/ a professora de português/ eu lembro do rosto dela do nome dela até hoje/ e foi por causa dela que eu decidi que eu ia fazer Letras e eu ia fazer o que ela fazia/ e eu tinha doze anos né/ eu me lembro/ e eu gostava muito das aulas dela e::: ela que começou a me incentivar pela primeira vez a ir na biblioteca e pegar livro/ porque na verdade minha mãe e meu pai/ ela me ensinou a ler mas ela não é muito ligada à literatura/ então ela me ensinou a ler/ ela gosta de música/ mas ela nunca gostou de ler de verdade pegar um livro e tal/ e::: essa professora foi a primeira pessoa que obrigou a gente a ir na biblioteca e pegar um livro pra ler né/ como obrigação/ e eu fui pegando um outro pra ler e enfim/ foi assim que eu peguei gosto/ nossa queria saber o que ela fez/ vou fazer Letras/ na verdade eu nem sabia qual o nome da faculdade não sabia nada/ eu quero fazer o que ela fez um dia/ deve ser muito legal/ e o tempo foi passando e eu descobri que era Letras/ vou fazer Letras/ decidi ficar pela pobreza né [risos]/ pelo menos pobreza material/ acho que foi isso/ eu sempre gostei bastante de gramática/ e eu até pensei em fazer latim quando eu tava na faculdade/ mas como eu já tinha comprado todo o material de francês::: feito todo o investimento eu falei ah não/ se eu fizer latim agora/ se eu mudar de idéia agora/ então eu vou acabar o francês/ mas eu ainda tenho vontade/ quero estudar latim

eu gosto bastante de gramática e de literatura/ a parte lingüística não/ eu não sei/ eu não gosto nunca gostei desde o início/ e não sei o curso de língua portuguesa daqui da faculdade [XXX] não me acrescentou muito não/ fonética/ fonologia/ foi bom mas poderia ter sido melhor eu acho/ porque aqui na [XXX] o que é bom é literatura/ estrangeira brasileira portuguesa/ teoria literária/ mas a parte de língua portuguesa/ é aqui que eu vejo quanta coisa faltou lá/ mas enfim acho que faz parte/ toda faculdade tem seus problemas

E: e pra fechar/ o que a língua portuguesa significa pra você?

PCL1: a língua portuguesa?/ [00:10]/ olha a língua portuguesa no momento é meu pão [risos]/ no momento eu vivo dela/ então ela é muito importante pra mim porque é uma língua/ é::: a língua que eu procuro transmitir pras pessoas né/ e ela representa é::: o meu país/ representa minha cidade meu lugar né São Paulo/ e o meu país/ então quando eu falo eu falo como uma paulistana que sempre viveu aqui e que tem a pronúncia daqui/ e eu procuro é tem muitas diferenças entre o português daqui o português de Portugal de Moçambique de Goa né/ deve ter muitas diferenças/ eu nunca visitei esses países mas quando eles chegam aqui/ às vezes algum universitário de Portugal/ ah mas não é assim que eu falo/ mas aqui é assim/ lá não é assim/ aqui é assim/ então a língua portuguesa é tudo pra mim no momento/ eu vivo dela/ eu vivo de ensinar e transmitir a língua portuguesa/ da melhor maneira possível né/ tentando mostrar também os aspectos culturais dessa língua né/ tudo que envolve/ é uma língua sonora/ perto dessas línguas estranhas que eles falam né/ eslovênio é:::/ enfim/ é uma língua com muitas vogais né/ então é uma língua sonora muito quente/ dos Trópicos [risos]/ não sei/ é tudo/ é muito importante/ e pra mim é::: é meu pão [risos]/ e eu tenho que conhecer cada vez mais e conseguir transmitir/ porque a minha preocupação/ a maior preocupação é essa de transmitir/ não apenas seguir o programa/ você tem que saber isso e aquilo/ tem que saber transmitir a minha cultura/ a cultura de uma paulistana que sempre viveu no Brasil em São Paulo e que o que eu falo aqui no Brasil pode ser transmitido prum estrangeiro/ acho que é isso/ a língua portuguesa é fundamental

## 5. PCL2

E: boa tarde/ pra começar/ eu gostaria que você falasse sobre você como professor

PCL2: hum eu como professor?

E: é

PCL2: ah não sei na sala de aula eu sou muito espontâneo assim/ é::: eu preparo um pouco as aulas/ antes/ mas o que acontece na sala de aula eu nunca sei COmo vai ser a aula/ eu vou seguindo né/ eu vou::: improvisando muitas vezes/ é eu dou aula pra duas turmas aqui no [XXX]/ e eu uso o mesmo material nas duas turmas/ mas a aula nunca é a mesma/ é bem diferente [risos]/ então isso na verdade é bom por um lado isso porque vai de acordo com a turma/ mas também é ruim porque uma turma acaba vendo umas coisas que a outra não viu/ às vezes eu tento recuperar também/ mas é muito::: do que vem do aluno mesmo/ é hoje eu tava dando uma aula e um aluno fez um comentário/ que ele ouviu na rua dois pastel/ e aí eu já puxei uma aula toda sobre plural::: sobre formal e informal/ que não era o que eu tinha preparado/ eu ia dar uma aula sobre conjunções e que no



final ficou de fora/ então eu sempre// tento assim/ eu preparo alguma coisa mas eu nunca sei se vai ser aquilo que eu vou usar/ eu vou indo muito mesmo// sei lá pela aula/ pelo improvisado [risos]

E: e pra você?/ como é ser professor de português?

PCL2: como é?/ ah [00:03]/ eu gosto bastante/ primeiro porque é mais fácil porque é minha língua materna/ então eu tenho percepções que numa língua estrangeira talvez eu não teria/ mesmo::: culturais/ o aluno pergunta por que tem gente que fala dois pastel e não dois pastéis/ então tem que saber um pouco do contexto mesmo do brasileiro::: daqui de São Paulo/ que::: tem também essa diferença de grau de formalidade- informalidade/ é::: a gente sabe mais também contextos de uso/ QUANDO que você pode falar de um jeito quando você pode falar de outro/ acho que esse tipo de percepção é muito mais natural e mais fácil na língua materna/ né no caso de uma língua- do ensino de uma língua estrangeira/ eu acho que talvez eu não teria essa facilidade/ se eu morasse talvez por muito tempo fora pra-pra entender mesmo a cultura do povo/ aí talvez eu até conseguiria/ por isso que::: eu na verdade eu evito eu nunca dei aula eu já DEI aula de inglês/ mas eu não::: eu prefiro dar aula de português mesmo por causa disso/ porque eu acho que eu to mais preparado pra dar aula de português do que de outras línguas

E: e como você se sente ensinando português?

PLC2: ah eu não sei eu gosto muito/ é claro que tem aquelas perguntas/ eu gosto bastante/ tem aquelas perguntas que a gente nunca parou pra pensar/ porque é tão natural pra gente a gente fala de um jeito e tal/ e::: aí::: tem sempre um aluno que pergunta/ mas por que assim e não de outro jeito?/ nossa aí tem hora que pega um pouco [risos]/ normalmente relacionado a subjuntivo/ ah::: mesmo expressões que são sinônimas mas dependendo do contexto fica um pouco diferente/ não fica exatamente igual/ e os alunos falam ah então tanto faz falar de um jeito ou de outro/ na verDAde/ na verdade não [risos] né tem que explicar/ TENTAR explicar/ tem muitas coisas que eles perguntam às vezes que eu::: que eu falo pra:::/ ah falo assim ah nunca pensei nesse assunto/ na próxima aula vou ver se eu trago alguma coisa sobre isso/ tem por exemplo a diferença de ir para ir a/ eu pra praia eu vou à praia eu vou na praia né [risos]/ eu já tentei pesquisar bastante sobre isso [risos] mas eu não sei se:::/ nas gramáticas eu até encontrei uma diferença de tempo que você fica no destino se você vai ficar muito tempo se é longe se é perto/ mas eu não sei se a gente faz essa distinção/ nós falantes de português/ então não adianta eu ensinar pros alunos essas coisas e::: aí eles usam e fica estranho/ é igual o subjuntivo/ é::: um aluno falou assim/ eu perguntei sobre um aluno que não tinha vindo na aula e falei assim/ ah você pode entregar essa tarefa pra ele?/ ele falou assim/ se eu o VIR eu entrego/ se eu O VIR/ e assim ficou estranho [risos]/ eu sei que eu ensinei assim mas/ sabe quando o aluno falou eu fiquei pensando/ não fica natural/ é o tipo de coisa que é né complicado/ mas é muito bom/ dar aula de/ eu acho que eu me sinto mais preparado mesmo pra dar aula da minha língua materna/ do que de língua estrangeira

E: mas você fala outras línguas estrangeiras além do inglês?

PCL2: espanhol e japonês também/ japonês mais ou menos/ mas na verdade eu tenho algum conhecimento de língua japonesa

E: e como foi sua formação para ser professor/ pra ser professor de língua portuguesa?

PCL2: então eu fiz Letras na [XXX]/ fiz habilitação em português e lingüística e:: eu tô terminando minha licenciatura agora/ licenciatura só em língua portuguesa/ tô no último semestre/ e foi isso assim de formação// aí fora isso eu também::: aqui no [XXX] a gente teve um treinamento de uma semana/ todo dia assim/ um treinamento muito intensivo assim [risos]/ de como:::/ porque é diferente né você dar aula de português língua materna e português pra estrangeiros// e como eu NUNCA tinha dado aula de português pra estrangeiros/ a gente teve um treinamento:::/ os outros professores explicaram como eles fazem em aula/ que tipo de material a gente pode usar/ que assuntos abordar em aula/ como::: como dar essa aula mesmo/ então a gente teve um treinamento e foi bem rápido também/ mas foi bom

E: e fala um pouquinho desse treinamento

PCL2: então pelo que eu lembro/ porque faz tempo [risos]/ eu comecei a trabalhar aqui em 2007/ eu tava na verdade eu fui me interessando por essa área de português pra estrangeiros porque// é eu tava pensando em fazer uma iniciação científica e não sabia ainda em que/ pensei em lingüística computacional sintaxe alguma coisa/ cheguei a conversar com alguns professores sobre o projeto/ mas eu me interessava muito também pelo português para estrangeiros porque eu sempre ouvia falar que era uma experiência única que todo mundo devia passar pelo menos um dia na vida/ e aqui no [XXX] eu estudava japonês/ e eu sempre/ quando eu tava esperando começar minha aula eu via os estrangeiros saindo e conversando e eu achava MUITO interessante/ e aí eu fui procurando e encontrei a professora [XXX] que é diretora do [XXX] e ela tem pesquisas nessa área de português COMO segunda língua/ na verdade o foco dela não são os estrangeiros mas são os indígenas/ mas mesmo assim [risos] fui conversar com ela sobre a pesquisa/ fazer um projeto/ e aí ela me encaminhou aqui pro [XXX] pra começar a digitalizar as redações dos alunos/ pra ter material de pesquisa algum corpus/ e aí nesse meio tempo abriu um concurso pra ser professor/ aí eu prestei/ eram duas vagas eu consegui/ e aí depois disso eu fiquei nesse treinamento de uma semana que era/ ano passado a gente tinha um material próprio daqui que a gente usava/ agora a gente não usa mais esse material/ a gente usa material próprio/ a gente faz o nosso material e usa então vai depender de cada turma mesmo/ então o treinamento foi COMO usar aquele material que a gente usava/ o que fazer com os alunos/ tipos de passeio/ Museu da Língua Portuguesa/ mesmo pegar os alunos e ir pra feira que tem aqui perto da [XXX] pra passear/ como trabalhar música em sala de aula/ e na verdade foi mais do que um treinamento assim foi uma troca de experiências/ os professores mais experientes contando experiências de sala de aula/ atividades que eles fizeram e deram certo/ outras que fizeram e não deram certo e os motivos/ POR QUE não deu certo naquela turma/ pode dar certo em outra/ e foi bem assim/ mas a [XXX] que é a educadora do português/ ela sempre falava que a gente não podia ter um crono- um PROGRAMA fixo/ ela sempre incentivou a gente a improvisar em sala de aula mesmo/ partir dos alunos e montar a aula em cima deles/ então uma aula numa turma nunca é igual a outra turma/ no começo foi bem difícil é claro/ nossa no começo eu não tinha a mínima idéia/ eu tinha que ter tudo planejado/ minuto a

minuto da aula porque eu não sabia se eu ia conseguir/ mas aí aos poucos/ agora já faz dois anos que eu dou aula aqui/ aí acho que já fica bem mais natural/ você para a aula e você pega a dúvida do aluno/ faz comentário e faz pergunta pra turma/ a gente também treinou como trabalhar textos em sala de aula/ que antes de trabalhar um texto em si tem que ter uma atividade pré-textual né/ conversar com os alunos sobre o assunto/ ver a percepção deles sobre aquele assunto/ antes de introduzir o texto em si/ e o que trabalhar nesse texto também/ tem os aspectos culturais/ mas tem também a gramática tem que ser trabalhada/ expressões populares/ tem bastante coisa que dá pra trabalhar com o texto/ ou uma música também/ se a gente usa música a gente contextualiza a música na música brasileira/ e é assim que foi esse treinamento/ foi rápido

E: e sobre essas turmas/ fala um pouquinho dos seus alunos

PCL2: então os alunos aqui eles são intercambistas na maioria das vezes/ é::: até o ano passado a gente aceitava alunos externos à [XXX]/ e na maioria das vezes eram donas de casa que tavam aqui no Brasil/ o marido trabalha fora e elas ficam sem fazer nada e então queriam estudar português/ e vinham pra [XXX]/ mas como agora a gente tem muito estrangeiro da [XXX] pra atender a gente fechou esse- essa aula pro público externo/ mas quando existia era separado/ era uma turma PRA alunos externos e outra turma pros intercambistas porque é muito diferente dar aula pros dois públicos/ os intercambistas têm muito contato com brasileiros/ eles tão aqui na [XXX]/ a AULA que eles assistem é em português/ muitas das leituras que eles têm que fazer é em português/ agora::: no caso do público externo/ eles ficam fechados em comunidades DELES/ na Liberdade/ ali no Morumbi tem um grupo chinês/ e eles ficam só entre eles então o contato que eles tinham com o português é só aqui na aula/ não dá nem pra falar que eles usavam o português pra fazer compras ou alguma coisa porque eles não fazem compras/ eles têm empregados pra isso/ eles têm uma pessoa que vai junto com eles e que fala português/ eles NÃO usam muito português/ era bem diferente mesmo dar aula prum público e pro outro/ então agora aqui na [XXX] a gente só tem os intercambistas e tem tanto alunos da PÓS-graduação quanto alunos da graduação/e aí também são públicos diferentes / e a turma acaba sendo misturada/ mas você percebe que quem é da graduação tem assim um pouco mais de dificuldade do que quem é da pós/ porque o pessoal da pós-graduação tem que usar o português pra apresentar num congresso/ num simpósio/ eles USAM mais/ eles sabem um português mais formal/ agora o pessoal da graduação eles sabem muitas expressões palavras/ essas coisas que eles aprendem muito rápido em contato com o brasileiro/ né de qualquer forma eles têm esse contato muito forte com o português/ e dá pra trabalhar bem/ só tem assim/ quem vem aqui como pesquisador e fica nos laboratórios/ eles ficam muitas vezes em laboratórios falando espanhol ou inglês/ e aí esses eu também vejo que eles têm muita dificuldade/ eu tive um aluno mesmo/ que era pesquisador da [XXX]/ e::: eu tive que dar muita coisa extra pra ele/ livros infantis pra ele ler/ porque ele NÃO tinha contato com português fora da aula/ na faculdade mesmo ele usava inglês porque ele não tinha aula ele só fazia pesquisa e no laboratório ele usava inglês então ele não tinha esse contato com o português/ ele morava com alemães/ uma coisa assim que:::/ ele não tinha esse contato/ ele era bem complicado também/ e::: eu comecei aqui dando aula pra nível introdutório/ aquele

peçoal que chega aqui sem falar uma palavra de português e aí a gente separa a turma/ e se o aluno não tem língua latina também/ geralmente quem sabe francês e espanhol ele não sabe nada de português/ mas ELE SABE francês e espanhol/ ele avança rápido/ ele não sabe nada mas ele pega rápido mais rápido que os outros/ então a gente já coloca ele no nível intermediário/ e quem é de espanhol geralmente a gente já coloca no nível avançado porque eles também vão pegar muito rápido/ tempos verbais/ conjugações/ muito fácil pra eles/ é só detalhe/ então a gente vai separando as turmas/ no introdutório geralmente tem os orientais/ alemães/ acho que é isso assim

E: e como são essas aulas do introdutório?

PCL2: então no introdutório a gente tenta não utilizar o inglês/ ou nenhuma língua estrangeira/ a primeira aula é meio::/ é uma aula bem assim::/ parece aula pra criança não sei/ é você vai pergun- é cumprimenta os alunos e se apresenta bem basicamente/ é meu nome é/ tenho tantos anos/ nasci em e:::/ aí você vai perguntando pra cada aluno/ qual é o seu nome?/ daí o aluno num primeiro momento não entende a pergunta/ aí você fala/ meu nome é [XXX] e o SEU nome?/ pra ver se ele vai/ com MUITOS gestos né/ como se fosse o primeiro contato com o povo indígena não sei [risos]/ que você tá fazendo essa troca assim/ então a primeira aula é muito/ você fala mais devagar/ você repete muito/ você escreve na lousa/ se ele não entendeu você dá exemplo com você e pergunta de novo/ e aí depois você- EU falo pra eles conversarem entre si/ fazer as mesmas perguntas/ qual seu nome/ de onde você veio/ e depois eu peço pra cada um apresentar o colega/ porque aí cada um já vai usando a terceira pessoa também e::: esse tipo de coisa/ ensino pronúncia alfabeto escrita/ o introdutório é bem assim/ e tudo em português/ se ele não entendeu você repete você desenha você:: [risos]/ você faz gestos mímicas/ muito assim/ e aí quando um aluno entende/ ninguém da sala entendeu um aluno entendeu/ aí você pede explica pra turma/ tenta explicar/ às vezes ele não consegue explicar em português aí ELE usa inglês ou qualquer outra língua/ mas assim o professor não usa inglês/ e no começo eles podem até usar/ mas assim essa turma do introdutório é uma experiência muito boa porque você VÊ o avanço muito grande/ da primeira aula até a última aula/ na última aula eles saem falando já/ porque a primeira aula eles acabaram de chegar no Brasil e eles ainda estão meio perdidos/ mas é aquilo que eu falei/ eles tão tendo contato fora da aula/ na aula eu só dou os detalhes/ algumas coisinhas/ porque os brasileiros não costumam corrigir os estrangeiros/ eles entendem então não corrigem/ então eu vou ensinando bem alguns detalhes e eles vão aprendendo mais fora da aula mesmo/ e::: no caso do introdutório a aula tem duas horas/ duas aulas por semana/ então primeira hora de aula é só conversando/ como é que foi seu fim de semana/ o que você fez/ pra onde você foi:::/ e::: aí depois entrar nos detalhes gramaticais/ e aí aos poucos introduzir uma música algum texto fácil simples né/ indo aos poucos mesmo/ e eu tento deixar a aula aberta/ o começo da aula aberto pra:::/ pra eles perguntarem vocabulário/ olha uma vez o aluno falou assim/ eu falei obrigado e o brasileiro falou imagina/ porque é imagina/ me explica [risos]/ eu sempre deixava a aula aberta pra eles trazerem as perguntas que eles tinham/ e aí eu pedia né/ então quando vocês ouvirem alguma coisa diferente anota/ e TRAZ pra aula/ e eles faziam mesmo/ umas listas/ sempre muito interessante de ver coisa que eu nunca tinha percebido/

e eles vinham ah por que o brasileiro falou assim/ claro que tinha algumas coisas nesse estilo/ olha eu acho que você entendeu errado/ aí eu tentava pegar coisa parecida/ será que foi isso?/ será que foi aquilo?/ pra explicar pra ele/ e::: no introdutório também toda semana tinha lista de vocabulário/ sobre o que vocês querem saber?/ ah sobre partes da casa/ ah então semana que vem todo mundo faz uma lista de todas palavras que vocês já conhecem e a gente troca essas listas entre os alunos/ então ia na lousa com as palavras que cada um achou/ aí abajur um aluno sabia o outro não/ então explica pra ele o que é isso/ e EU não era o responsável pelas palavras/ mas eles eram/ e iam trocando/ MESMO/ então foi uma experiência bem legal assim/ e agora eu to no outro oposto que é/ eu to dando o curso de redação pra estrangeiros/ então eu fiz uma prova de seleção pra ver se eles sabiam pelo menos conjugar alguns verbos e se tinham um vocabulário razoável/ e aí nessa aula assim eu trabalho mais do que português assim eu trabalho estrutura gênero/ eu falei é uma coisa que vocês vão usar não só no português mas na língua materna de vocês/ mas é que tem aqueles detalhes né de mas no entanto/ as conjunções e tal e::: esse tipo de coisa assim/ semestre passado eu dei aula pra avançado/ a maioria era falante de espanhol também/ alguns eram de francês/ e aí eu já não trabalhava tanto essas coisas de vocabulário porque eles não precisavam/ trabalhava muito em cima de textos/ eles queriam muita gramática/ então como eram duas aulas por semana uma aula era praticamente detalhes gramaticais/ e aí depois era uso/ quando que usa/ e os exercícios em cima disso/ e o pessoal da redação eu só tenho uma aula por semana de duas horas/ então tem muita coisa que eu dou pra eles fazerem em casa/ conjugação verbal essas coisas é tudo em casa/ aí corrijo comento rápido/ plural::: esses detalhes gramaticais eles estudam sozinhos/ e aí eu corrijo em sala e explico/ porque não tem muito tempo né/ então eu to trabalhando mais gêneros formais e informais/ estratégias de coesão e coerência/ aí é diferente/ ainda não é igual dar aula de português pra brasileiro mas os alunos ficam muito felizes quando eu falo assim/ então hoje vocês aprenderão é:::/ sei lá mesmo::: sobre gênero textual/ então hoje vocês aprenderão isso e depois vocês podem dar aula pros brasileiros [risos]/ acentuação também/ não é todo mundo que sabe/ então eu falo/ na aula de hoje vocês aprenderam acentuação/ agora vocês podem dar essa aula pros brasileiros [risos]/ eles já saem todos orgulhosos/ felizes/ porque eu já ensinei a reforma ortográfica também/ é então eu falo agora vocês podem ensinar pros brasileiros/ e aí eles saem/ os alunos que eu tenho agora são muito bons/ tanto na pronúncia quanto na escrita/ a redação deles eu acho muito/ é [risos]

E: bem agora um outro ponto/ como você diria que aprendeu português?

PCL2: é eu aprendi falando [risos]/ acho que eu aprendi em casa/ quando eu entrei na escola eu já sabia português/ o que eu aprendi na escola acho que::: foram os detalhes né eu falo/ a gente aprende::: a gente aprende conjugação/ a gente aprende pronome:::me/ mas mesmo pros alunos estrangeiros eu costumo falar que o maior aprendizado tá fora da aula/ e não NA aula/ eu acho que só usando que você aprende/ porque também não adianta/ na escola você aprende::: uma conjugação/ sei lá tu e vós/ que a gente não usa nem pra escrever/ mas a gente/ acho que como falantes nativos a gente tem que ter esse conhecimento/ pelo menos saber que existe aquela forma/ porque a gente não usa/ então acho que na escola eu aprendi muito assim/ escrevendo lendo/ é::: porque na escola não tem

esse negócio que a gente tem em aula de português pra estrangeiro que é diálogo/ conversação/ imagina uma aula de português/ então vamos conversar [risos]/ é NÃO/ acho que vai ter se o professor tiver essa percepção de atividades pré-textuais/ antes de introduzir um texto conversa com os alunos e vê o que eles sabem sobre o assunto/ talvez tenha isso na aula de português língua materna/ eu não tive muito disso não/ mas agora eu to fazendo estágio numa::: no ensino médio numa escola pública/ e eu to vendo que o professor faz isso/ acho bem legal/ eu não tive isso com os meus professores/ mas ele sempre abre pra discussão/ e::: os alunos têm opiniões muito boas/ nossa ele divide a sala/ então antes de ler o texto ele já fala o que vocês acham do assunto/ opiniões pessoais mesmo/ e::: depois de ler o texto ainda tem as opiniões/ o que vocês acharam/ vocês concordam não concordam/ então ta bem::: bem legal/ mas como eu aprendi português mesmo eu não sei/ acho que foi lendo escrevendo/ falando/ acho que depende de que português [risos]/ português mesmo pra falar/ acho que eu aprendi falando em casa/ na rua/ na escola/ com os amigos/ não na escola na aula/ apesar que a aula eu acho que são detalhes/ você ganha mais vocabulário/ você aprende estruturas novas/ mas acho assim/ não são essenciais/ porque assim/ você aprende plural/ ah o plural de gentil é gentis/ mas o plural de lápis é lápis/ aí que ta/ você aprende isso mas aí você vai ver/ vai usar no dia-a-dia não tem esse uso claro do plural/ acho que isso treina a gente pra ser um bom escritor e pra saber se comunicar em situações diferentes também/ porque claro a gente aprende português informal/ que a gente usa normalmente/ mas não necessariamente o português formal/ que a gente aprende na escola/ então saber diferenciar o português/ em determinado contexto é melhor não usar a gente é melhor usar nós/ é::: isso a gente aprende na escola

E: e::: o que a língua portuguesa significa pra você?

PCL2: então a língua portuguesa/ [00:02] na verdade é bem complicado porque a língua portuguesa que a gente usa aqui definitivamente não é a língua portuguesa de Portugal/ ou a língua portuguesa da:::/ por isso que eu até sou meio contra a reforma ortográfica porque eu acho que na é a reforma ortográfica que vai resolver as diferenças que a gente tem/ que a gente tem diferenças na sintaxe::: no léxico::: e não só na ortografia/ mesmo na pronúncia/ é bem diferente/ então é uma língua meio::: brasileira/ e a língua portuguesa a gente usa:::/ é a língua que a gente usa pra falar/ que a gente usa pra se comunicar aqui no Brasil né

E: e pra você?/ o que ela significa pra você?

PCL2: pra mim?/ [00:02] pra mim a língua portuguesa é minha língua materna [risos]/ é a língua que eu uso de base/ uso pra estudar outras línguas/ então quando você ta começando a aprender outra língua é inevitável no começo você fazer essas transposições/ né você não pensa na outra língua você pensa na sua língua/ então é isso/ DEPOIS você ganha fluência e aí sim você já consegue fazer frases diretamente na outra língua/ começa a entender e não precisa traduzir/ mas acho que::: a princípio é a língua de apoio que eu tenho PRA aprender outras línguas/ é inevitável no começo você não fazer essas transposições/ em inglês ta assim/ ah em português/ ah entendi [00:03]/ claro que nem sempre dá certo [risos]/ e eu percebo muito isso com os estrangeiros/ em inglês a gente fala de tal jeito/ ah mas em português não dá [risos]/ é diferente né [risos]/ ah então eu acho que a língua portuguesa é tudo isso/ que eu uso de apoio que:::/ é engraçado que

os alunos não têm essa percepção/ os alunos BRASILEIROS da escola pública/ quando eles falam aula de português/ eles não relacionam o português da aula com o português que eles usam/ acho isso muito interessante/ eu não estudei isso mais a fundo claro/ mas por curiosidade eu fui perguntando pra eles né/ porque eles falam/ ah português é muito chato português é difícil [risos]/ eu falei é mas vocês não usam português no dia-a-dia?/ é diferente de biologia química que::: você tem que aprender na escola/ o português você JÁ sabe/ não deveria ser mais fácil?/ eles falam não português é muito cha:::to português é complica:::do/ eles não tem essa percepção que a língua portuguesa é a língua que eles usam/ um aluno mesmo/ eu falei esse texto/ ele tava com uma propaganda alguma coisa assim/ eu falei então esse texto não ta usando português?/ você não entende?/ ele falou ah mas é diferente [risos]/ por que é diferente?/ eu ainda não entendi essa diferença do::: português da revista do português do livro que a gente tem que ler/ quer dizer eles não percebem que é a mesma língua na verdade mas em contextos diferentes/ eu vejo que eles não têm essa percepção/ eu acho que depois que eu fiz faculdade de Letras [risos]/ aí tudo bem né/ eu tive essa percepção/ acho que não é qualquer pessoa/ uma pessoa normal [risos]/ acho que a gente acaba ganhando um percepção nova/ é isso

E: ok/ muito obrigada