

Ensino-aprendizagem de português como língua materna e estrangeira: discursividade na formação inicial*

Cristiane Carvalho de Paula Brito
Universidade Federal de Uberlândia

Priscila Divina de Araújo
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: Com base nos estudos em Linguística Aplicada em interface com perspectivas discursivas de linguagem, visamos (i) analisar representações de professores de português como língua estrangeira (PLE) em formação inicial acerca do 'saber português' como língua materna e como língua estrangeira, do ensino-aprendizagem e de si mesmos enquanto professores de PLE; e (ii) investigar as vozes que sustentam essas representações. Vozes dos discursos pedagógico tradicional e contemporâneo e acadêmico-institucional dialogam e se confrontam e fazem vir à tona a representação de que *saber português é saber a norma padrão e saber se comunicar em diferentes contextos*. Sobre os processos de ensino-aprendizagem, observam-se as seguintes representações: *a não coincidência de aspectos linguísticos gera dificuldades na aprendizagem de PLE; o método comparativo auxilia o processo de ensino-aprendizagem do PLE; e o ensino de PLE se configura como lugar de inovação*. Ao falarem de si mesmos, os sujeitos

* Este artigo é fruto da releitura das reflexões desenvolvidas em um projeto de iniciação científica, realizado entre 2012 e 2013, pela segunda autora, sob a orientação da primeira autora desse texto.

Ensino-aprendizagem de português como língua materna e estrangeira

se projetam como *aquele que valoriza o interesse e a realidade do aluno; transmite conteúdos; e atua como mediador cultural.*

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Discurso; Ensino-aprendizagem.

Title: Teaching and learning of Portuguese as a mother tongue and a foreign language: discursivity on initial education

Abstract: Based on the studies in Applied Linguistics in interface with discursive perspectives of language, we aim at (i) analysing representations of teachers of Portuguese as a Foreign Language (PFL) in initial formation regarding the ‘knowing of Portuguese’ both as a mother and foreign language, the processes of teaching and learning and of themselves as teachers of PFL; and (ii) investigating the voices which sustain these representations. Voices from traditional and contemporary pedagogical discourse and of academic and institutional discourse dialogue and confront each other and produce the representation that *knowing Portuguese is to know the standard language and to communicate in different contexts.* Concerning the teaching and learning processes, we observe the following representations: *the non-coincidence of linguistics aspects causes difficulties in the learning of PFL; the comparative method contributes to the process of PFL teaching-learning; and PFL teaching is a place of innovation.* When talking about themselves, the subjects project themselves as *those who value the interest and the reality of students; transmit contents; and act as a cultural mediator.*

Keywords: Portuguese Language; Discourse; Teaching-learning.

Introdução

A investigação sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas pode ser desenvolvida sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas. A opção que aqui fazemos é a de aventar um olhar para esses processos a partir da relação sujeito-linguagem-discurso. Mais especificamente, interessa-nos compreender a constituição de

discursividades referentes ao ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE), no contexto de formação inicial de professores.

Melo et al (2013) apontam quatro grandes momentos no ensino e pesquisa do PLE. O primeiro se refere ao ensino de português ministrado por religiosos aos indígenas; o segundo data da segunda metade do século XIX até as quatro primeiras décadas do século XX e se refere ao período da imigração europeia ao Brasil; o terceiro abarca o ensino-aprendizagem de PLE no exterior; finalmente, o quarto contempla o ensino de PLE no Brasil, mais recentemente.

Almeida Filho (2011) ressalta o crescente interesse no ensino de PLE, comprovado pela abertura de cursos em diversos países. Em suas palavras, “essas demandas internacionais pela língua (o Português do Brasil) registrarão em certa escala a cultura e a equação política que a democracia republicana em língua portuguesa empreende no Brasil” (p. 42).

Moutinho e Almeida Filho (2011), por sua vez, destacam a crescente relevância do português no cenário internacional (devido, por exemplo, a acordos internacionais entre o Brasil e outros países e à pluralidade cultural dos falantes de português) e defendem que, apesar do ensino de PLE se justificar em contextos bem diversificados, existe ainda “um longo caminho para tornar esse ensino mais institucionalizado, coordenado mediante iniciativas políticas explícitas para apoiar sua expansão dentro dessas instituições” (p. 67).

Nesse sentido, esperamos contribuir para os estudos da área, a partir da análise das vozes que professores de PLE em formação inicial evocam ao enunciar sobre o ensino-aprendizagem dessa língua. Enunciando de um lugar de tensão, os sujeitos deixam vir à baila diferentes memórias discursivas acerca do que seja saber e ensinar-aprender português como língua materna (LM) e língua estrangeira (LE), o que nos permite entrever a relação que estabelecem com o ‘saber línguas’ e com suas metodologias de ensino.

Filiamo-nos aos estudos da Linguística Aplicada em interface com perspectivas discursivas de linguagem, no intuito de (i) analisar as representações construídas por professores de PLE em formação inicial acerca: do ‘saber português’ como LM e LE, do ensino-aprendizagem de português como LM e LE, e de si mesmos enquanto sujeitos que ocupam o lugar discursivo de professor de língua portuguesa para estrangeiros; e (ii) investigar as vozes que sustentam essas representações e as tomadas de posição, construídas nos discursos dos professores de línguas em formação inicial.

O lugar teórico-metodológico no qual nos inscrevemos aponta para um “encharcamento interdisciplinar” (BOHN, 2005, p. 16). Trata-se de postular uma LA híbrida emesticha (MOITA LOPES, 2006), uma LA transgressiva (PENNYCOOK, 2006), na tentativa de “constituir um amálgama teórico suficientemente complexo e *indisciplinar* capaz de compreender e problematizar os discursos e/ou (inter)ações que constituem os processos de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores” (BRITO & GUILHERME, 2013, p. 26).

Concebemos a linguagem a partir do pressuposto de que, ao dizer, “o sujeito se significa e significa o próprio mundo” (ORLANDI, 2005, p. 44). Em outras palavras, rejeitamos a função meramente instrumental de linguagem para compreendê-la como constitutiva das identidades dos sujeitos.

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo de como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também faz parte dele (ORLANDI, 2005, p. 30).

Constituído e constituindo na/pela teia da língua(gem), entende-se que “o sujeito discursivo é plural, isto é, é atravessado por uma pluralidade de vozes e, por isso, inscreve-se em diferentes formações discursivas e ideológicas” (FERNANDES, 2005, p. 43). Destacar essas vozes, oriundas de diferentes espaços histórico-sociais e que vêm à tona na tomada da palavra, marcando a enunciação como processo dialógico e polifônico (BAKHTIN, 1981), é o que nos move a empreender um gesto de escuta em relação aos dizeres.

Para alcançar os objetivos elencados, dividimos o artigo nas seguintes seções: primeiramente, faremos uma breve explanação sobre as condições de produção do curso de PLE em questão. Em seguida, explicitaremos nosso percurso metodológico e discutiremos nosso gesto de interpretação dos dizeres dos professores. Finalmente, teceremos algumas considerações sobre as possíveis contribuições da pesquisa para os estudos sobre formação de professores e ensino/aprendizagem de PLE.

Sobre o Projeto de Ensino de Português como Língua Estrangeira

Os sujeitos participantes da pesquisa atuaram em um projeto de ensino de PLE que teve início em uma universidade pública no interior de Minas Gerais em 2008 com o objetivo de atender à demanda de ensino de língua portuguesa para alunos estrangeiros das grandes áreas (Humanas, Biológicas e Exatas), oportunizando, assim a adaptação desses alunos ao contexto linguístico-cultural de imersão. O curso ocorreu na modalidade de projeto de extensão, sob a coordenação de professores de francês do Instituto de Letras da referida instituição, sendo ministrado por professores em formação a universitários estrangeiros em mobilidade internacional, os quais, obrigatoriamente, deveriam fazer um curso de LP com duração mínima de um semestre. O curso poderia ser estendido caso houvesse interesse por parte dos estrangeiros, bem como disponibilidade dos professores.

Na época da pesquisa, o projeto contava, semestralmente, em média com aproximadamente vinte a vinte e cinco estrangeiros de várias

nacionalidades, em sua maioria estudantes de engenharia, que permaneciam na Universidade de seis meses a dois anos. Os cursos de PLE ocorriam durante os segundos semestres de cada ano e tinham uma duração de dois semestres, totalizando 120 horas de curso de língua portuguesa (sendo assim 60 horas por semestre). Os cursos eram ministrados na própria universidade com aulas duas vezes por semana de 1h30 cada.

Normalmente, cada professor se ocupava de um grupo de 3 a 6 estrangeiros. As aulas de língua tratavam de desenvolver as habilidades de compreensão e expressão oral, escrita e leitura num contexto pedagógico de imersão, com o objetivo de capacitar os alunos para interagirem num conjunto de situações de comunicação cotidianas elementares que viabilizassem suas estadias na Universidade e sobretudo no Brasil.

Convém ressaltar que o curso de Letras contava com as seguintes habilitações na época da realização da pesquisa: habilitação em Português, Inglês, Espanhol e Francês, com suas respectivas literaturas. Os alunos cursando as habilitações em língua estrangeira deveriam obrigatoriamente cursar as disciplinas de Metodologia de Ensino do Português como Língua Estrangeira e Estágio Supervisionado de Português como Língua Estrangeira. Todavia, nem todos os alunos participantes do projeto haviam já cursado essas disciplinas, uma vez que também se encorajava a participação dos professores em formação em períodos mais iniciais da graduação (ou mesmo de licenciandos da habilitação em português).

O material utilizado nas aulas de PLE era, em sua maior parte, elaborado pelos próprios professores em formação com o apoio dos professores orientadores, tendo sido, algumas vezes, utilizado um livro texto de ensino de PLE, em sua versão *e-book*. Além de aspectos linguísticos relativos à LP, as aulas se pautavam na apresentação e discussão de hábitos culturais de cada região do Brasil, mas com ênfase nos costumes locais¹.

¹ Para maiores detalhes, pode-se consultar Yamamoto (2014), que discute as experiências por ele vivenciadas no mesmo projeto de ensino de PLE aqui analisado. Em seu artigo, o autor foca

Percurso teórico-metodológico da pesquisa

Nosso trabalho se fundamenta em uma metodologia qualitativa, com caráter analítico-descritivo e interpretativista. Para a coleta dos depoimentos, utilizamos a proposta AREDA – Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos, a qual consiste na coleta de depoimentos² obtidos mediante gravação de respostas a perguntas abertas feitas pelo pesquisador. Preferencialmente, permitimos que os enunciadores gravassem sozinhos seus depoimentos e que escolhessem a ordem em que desejassem responder as perguntas. A escolha de tal proposta se justifica por compreendermos que ela pode nos permitir investigar a incidência de fatores discursivos no processo de enunciação em língua estrangeira bem como no campo de ensino-aprendizagem de línguas.

Desta forma, selecionamos as sequências discursivas e analisamos as ressonâncias enunciativas nos dizeres dos participantes, a fim de observar as formações discursivas que delineiam os sentidos produzidos e flagrar as diferentes vozes que vêm à tona nos discursos dos sujeitos. Cumpre salientar que “[...] as ressonâncias podem ser em torno de unidades específicas, como itens lexicais, ou em torno de modos de dizer, isto é, referem-se aos efeitos de sentido produzidos pela repetição de construções sintático-enunciativas” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 161).

Os depoimentos consistiram em respostas dadas a um questionário (ver Tabela 1) que versava desde questões sobre a formação e habilitação escolhida pelo professor em formação no curso de Letras a aspectos mais específicos que pudessem elucidar o posicionamento dos sujeitos acerca do ensino-aprendizagem de português como língua materna e estrangeira.

aspectos relativos: à estrutura física dos cursos, à formação dos professores e perfil dos alunos, ao uso de novas tecnologias no ensino de léxico, sintaxe e fonética, dentre outros.

² Cf. Serrani-Infante, 1998. Destacamos que a coleta dos depoimentos aos sujeitos da pesquisa foi feita após aprovação desse projeto pelo Comitê de Ética.

Tabela 1: Questionário

1. Por que você escolheu o curso de Letras?
2. Em que período você está?
3. Qual a sua habilitação? Por que você fez essa escolha?
4. Há quanto tempo você dá aulas no projeto de ensino de PLE?
5. Quantas aulas você ministra por semana no projeto e quantos alunos você tem?
6. Por que você começou a trabalhar no projeto de ensino de português como língua estrangeira?
7. Você ministra aulas em outro lugar? Comente
8. O que você considera importante no ensino de língua portuguesa para brasileiros?
9. O que você considera importante no ensino de língua portuguesa para estrangeiros?
10. Para você, o que é saber bem língua portuguesa?
11. Você considera que sabe bem a língua portuguesa? Comente.
12. O que você leva em consideração ao preparar suas aulas de língua portuguesa para estrangeiros?
13. O curso de Letras contribui para a sua prática pedagógica como professor de PLE? Comente.
14. Em relação aos alunos estrangeiros, que dificuldades você acha que eles encontram ao estudarem a língua portuguesa?
15. O que você faz para auxiliar os alunos a sanarem suas dificuldades?
16. Você acha que as suas experiências como aluno influenciam(aram) na sua concepção de professor? Como?
17. Que lembranças você tem de suas aulas de língua materna na escola? Comente
18. Você estuda ou estudou alguma língua estrangeira fora do curso de Letras? Comente sua experiência, ressaltando suas estratégias de estudo, o que mais lhe chamava a atenção nas aulas, suas dificuldades, etc.
19. Quanto à escolha da sua habilitação, você acha necessária a habilitação dupla, considerando que uma delas tenha que ser na sua língua materna? Por que (não)?
20. Como você avaliaria o curso de Letras em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras, à formação do professor etc.?

Nosso *corpus* é composto de depoimentos dados por quatro professores de língua portuguesa como língua estrangeira em formação inicial em uma universidade pública no interior de Minas Gerais, a saber³: Ângelo (no oitavo período da habilitação em língua inglesa, dava aula no projeto de PLE há dois anos e meio); Daniela (no oitavo período da habilitação em língua portuguesa, atuou no projeto por um ano e meio); Henrique (no oitavo período da habilitação em língua inglesa, há quatro

³ Destacamos que os nomes dados para os professores entrevistados são fictícios, a fim de preservar a sua integridade identitária, conforme previsto nas normas do Comitê de Ética.

anos e meio no projeto); e Pedro (formado na habilitação Português/Inglês e Português/Francês, atuou por cerca de 3 anos no projeto e cursava algumas disciplinas no curso de Letras em questão).

Nosso gesto de leitura aponta que os dizeres dos sujeitos são marcados por vozes que se imbricam, se confrontam, enfim, que marcam a enunciação como espaço mesmo de tensão e conflitos, ainda que, na linearidade do dizer, tenha-se uma aparente homogeneidade. Dessa forma, nossas análises visam (des)tecer os fios discursivos emaranhados na tomada da palavra, no intuito de delinear os discursos que constituem os sujeitos professores de línguas em formação inicial em sua relação com a língua que ensinam-aprendem. Para isso, apresentaremos análises de sequências discursivas que mostram a regularidade dos sentidos, a fim de compreender como diferentes formulações linguísticas produzem efeitos de sentido ressoantes.

As representações – tomadas aqui como o jogo de projeções “que designam o lugar A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1969/1997, p. 82 – grifo do autor) – funcionam de forma interdependente e aqui as separamos por razões didáticas, para melhor compreender o gesto de interpretação e delinear os discursos que atravessam a tomada de posição dos sujeitos.

O ‘saber português’ como LM e LE

As representações acerca do português como LE ora coincidem com as do português como LM, ora se distanciam. Ao discorrer sobre a língua portuguesa, os sujeitos fazem vir à tona uma memória da normatividade que funciona dialogicamente, pelo viés do interdiscurso, em tensão com outras vozes. No fio do dizer (intradiscurso), a língua é representada ora como *conjunto de formas e estruturas* (gramática), ora como *instrumento de comunicação*.

É preciso mencionar que, ao ocupar a posição discursiva de professor de línguas em formação inicial, o sujeito se vê interpelado por certos dizeres e interditado por outros.

*/.../ ao falar sobre a língua, [o sujeito] se encontra em um *inter-dito*, entre dizeres, entre saberes, entre imagens e vozes conflitantes. Ao tentar articular a imagem que ele tem do saber sobre a língua, a imagem que a instituição, os especialistas ou a sociedade têm desta, a imagem que ele tem que os outros têm dele enquanto professor de línguas em formação, o sujeito tece seu discurso com fios que não coincidem, com vozes dissonantes, com saberes contraditórios, num jogo mesmo de unidade e dispersão (BRITO, 2009, p. 178).*

Vejamos:

Saber português é saber a norma padrão

(SD01) E em relação a saber bem a língua portuguesa, éh, eu acho que ninguém conhece totalmente as coisas, mas, o que eu conheço, da língua portuguesa eu considero éh, extremamente, o essencial, pra que eu possa ensinar o português como língua estrangeira */.../* às vezes eu até brinco com os meninos “Olha, eu não sou professor de gramática, sou professor de língua. Embora eu tenha a noção de que a gramática faz parte dessa língua” (Henrique).

(SD02) eu acredito que sim, que eu sei bem a língua portuguesa, porque aham eu sei quando devo utilizar a norma culta e quando não utilizar */.../* No entanto, como eu sou professor de língua portuguesa para estrangeiros, eu acredito que eu deveria saber mais sobre gramática e literatura, eu acredito que eu não sei tanto quanto eu deveria (Ângelo).

Nota-se que a gramática – comumente tomada como sinônimo de língua padrão – representa um saber que “incomoda” o sujeito e que é discursivamente trazido pela voz do outro, que se marca, nesse caso, pelo uso do advérbio *não* e da oração concessiva, na SD01. Tenta-se desvincular saber língua de saber gramática (professor de língua x professor de gramática), entretanto esta parece representar o lugar da totalidade, um saber perante o qual o sujeito estaria em dívida, tendo a necessidade de

esclarecer, ao interlocutor, de que (*mas*) o que eu conheço é extremamente essencial para se ensinar o português como língua estrangeira. Necessidade essa explicitada em SD02: *eu deveria saber mais sobre gramática*.

Pode-se notar esse movimento de tensão, no dizer de Henrique, em um outro momento de seu depoimento, quando ele rememora (e ressignifica) as aulas de língua portuguesa que tinha na escola básica, sendo a gramática discursivizada por meio de uma relação de aceitação-resistência. Ao mesmo tempo em que *detestavaprin cipalmente*⁴ os momentos da aula destinados à conjugação verbal, é justamente esse saber – representado pelos cadernos que *até hoje eu tenho lá em casa* – que se legitima:

(SD03) Éh, eu tenho boas lembranças de quando eu estudava português na escola, mas, eu confesso que... DETESTAVA alguns momentos da minha aprendizagem da língua materna, PRINCIPALMENTE da parte de conjugação verbal, eu DETESTAVA conjugar cinco, seis verbos, todos os dias como dever de casa, isso era algo que me cansava bastante. ... eu lembro que até hoje eu tenho os cadernos lá em casa, de todos esses verbos conjugados, mas eu acho que eles foram legais pra que eu aprendesse, né, éeeeh... de certa forma... ah... a noção, dessas dessas variantes verbais, ou variantes temporais do verbo (Henrique).

Efeito de sentido semelhante pode ser observado no depoimento de Ângelo, na SD04. E aqui é interessante notar que à cobrança do conhecimento dos tempos verbais se articula uma imagem de professora *exigente*, adjetivo que parece resvalar significações de seriedade e competência:

(SD04) Tive uma outra professora que gostei muito também /.../ *pediu que nós decorássemos as conjugações verbais*/.../ eu gostei muito dessa professora porque ela *foi exigente* e tenho certeza de que, tanto eu como os meus colegas, *sabemos um pouco melhor conjugações verbais* /.../(Ângelo).

⁴Observe-se aqui a ênfase na fala.

Essas representações corroboram os estudos desenvolvidos por Melo et al (2013), os quais investigaram a docência de PLE em Santa Catarina no intuito de levantar o perfil dos docentes e suas concepções de linguagem. Os resultados de sua investigação apontam que a maioria dos professores que ministram aula de PLE, no referido contexto, não possuem formação específica na área e atuam em escolas particulares. Quanto às concepções de linguagem, os participantes da pesquisa têm a gramática como aspecto central nos processos de ensino-aprendizagem, apesar de priorizarem a conversação no desenvolvimento comunicativo e o aspecto cultural da língua. No dizer dos pesquisadores,

Trata-se da aceitação, expressa e materializada, da concepção de língua como um sistema de hábitos e do aprendizado como um processo de condicionamento. Os professores responsáveis por essa prática não só aceitam essa caracterização do fenômeno linguístico como procedente como a tornam a sustentação do seu método. A resposta automática, que seria característica do comportamento linguístico na língua materna de um aluno, passa a ser o objetivo maior da sala de aula de PLE (MELO et al, 2013, p. 18).

Um dizer também recorrente, em nossos depoimentos, refere-se à questão da pronúncia (correta, adequada), uma vez que os sujeitos estão inseridos no contexto de ensino de português para estrangeiros:

(SD05) a partir daí acredito... éh... que a *pronúncia adequada*, e a *pronúncia padrão*, é importante SIM, porque esse aluno não cai em situações como essa algum dia. As quais de repente *pode colocar até mesmo a vida dele em jogo*, né, em contextos de imersão linguística, ou seja, em uma viagem, seja numa festa, ou mesmo numa briga que ele venha aí, arrumar com alguém, éh, por *fruto de um simples erro de pronúncia*, né? (Henrique).

Além de saber gramática (e dominar a norma culta), ‘saber português’ é ter *pronúncia adequada*. O advérbio *sim*, dito com ênfase, marca o embate de vozes entre a posição do professor em formação e aquela (provavelmente da instituição acadêmica) que diz justamente o

contrário (que, por exemplo, o importante é saber se comunicar ou que a perfeição em termos de pronúncia se trata de uma idealização).

A questão da pronúncia parece se ancorar no imaginário de fluência, no desejo do domínio de uma oralidade perfeita (GUILHERME, 2008), representada pelo ideal de falante nativo – questão amplamente discutida no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Dessa forma, “quando se considera a proficiência linguística, vale salientar que há uma ênfase na linguagem oral, ou seja, a habilidade de se comunicar fluentemente na fala seria o atestado de se saber (ou não) a língua” (BRITO, 2012, p. 6).

Seja como saber gramatical, seja como pronúncia adequada, a concepção que se constrói é a de língua como conjunto (correto) de formas e estruturas abstratas, cujo desconhecimento poderia *de repentecolocar até a vida* do falante *em jogo*(SD05), desconsiderando-se, pois, as condições de produção da linguagem na construção dos sentidos advindos da interação verbal.

Não pretendemos com isso defender a não acuidade no que se refere à pronúncia ou desconsiderar a necessidade de se trabalhar especificamente, em sala de aula, com essa questão. Trata-se, antes, de problematizar, por exemplo, o conceito de inteligibilidade, comumente visto como um fenômeno estático ou um processo de mão única em que falantes não nativos se esforçam a fim de serem compreendidos por nativos, aos quais se atribui a prerrogativa de decidir o que é ou não inteligível (BAMGBOSE, 1998, p. 5).

Concordamos, pois, com Nelson (2011) ao afirmar que não é possível discutir o conceito de inteligibilidade sem fazer referência aos participantes e a outros aspectos relevantes do contexto comunicacional. Isso aponta para a relevância de se compreender a interação entre os falantes de um ponto de vista êmico, isto é, em que se valorizam as perspectivas dos participantes no processo de negociação de sentidos (SEIDHOFER, 2006, p. 44) e se aceita que o próprio desejo de compreender (e ser compreendido) se configure como o ingrediente mais importante para a inteligibilidade (TAN; OOI & CHIANG, 2006, p. 89).

Tais considerações fazem coro aos pressupostos bakhtinianos, os quais postulam a situacionalidade das práticas languageiras, recusando uma visão abstrata de língua a fim de concebê-la pelo fenômeno social da interação verbal (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995).

Saber português é saber se comunicar em diferentes contextos

Em relação à representação de *língua como instrumento de comunicação*, percebe-se que tal imagem se sustenta na crença da dicotomia língua formal/língua informal, a qual equivaleria à distinção entre língua escrita/língua falada. Vejamos:

(SD06) /.../ o mais importante no ensino de língua portuguesa pra brasileiros É: *ENSINAR A ELES COMO se comunicar em diferentes situações, sejam essas formais ou informais*. Já com os estrangeiros, eu acredito que o mais importante no ensino de língua portuguesa é que eles *aprendam também a usar a língua em diferentes contextos*. Que eles *conheçam a língua CULTA*, para poderem ler e escrever documentos /.../ Pra mim o quê que é saber bem a língua portuguesa, questão número dez, ... é *saber se comunicar em diferentes situações*. ... eh... você considera... eu considero sim que eu sei bem a língua portuguesa, mas tenho que aprender muito ainda(Daniela).

(SD07) Pra mim, saber bem língua portuguesa é /.../ saber diferenciar quando se deve utilizar a norma culta e quando não se deve utilizar a norma culta /.../ Pra mim se uma pessoa souber diferenciar quando utilizar a norma culta e quando não utilizar, aha isso é saber bem a língua portuguesa (Ângelo).

É interessante salientar que, apesar de enunciar, em seu depoimento, uma suposta diferença entre o ensino de português para nativos da língua eo ensino de português para falantes estrangeiros, o argumento é o mesmo, a saber: o conhecimento da língua em diferentes contextos, sendo que estes parecem resumir-se às situações formais ou informais.

Apesar do discurso da comunicação apresentar-se como um deslocamento em relação à concepção de língua como estrutura abstrata, entendemos que ele ainda consolida uma noção de língua homogênea, como se formal/informal, escrito/falado, culto/não-culto fossem categorias estanques, fechadas e neutras. Noção essa que parece escamoteada pelo discurso da adequação linguística.

Daí a consideração de Signorini, ao pontuar que

Além, da dimensão sociopragmática, passamos a incluir também uma dimensão político-ideológica à ideia de adequação, uma vez que as práticas sociais são múltiplas e heterogêneas, isto é, não são sempre as mesmas quando variam os contextos, e estão sujeitas a hierarquizações em função das chamadas práticas de prestígio ou práticas hegemônicas (SIGNORINI, 2012, p. 277).

Pode-se dizer que, ao enunciar sobre a língua portuguesa e seu ensino, os sujeitos ressignificam seus dizeres, a partir de vozes do senso-comum e também de teorias linguísticas estudadas na academia. Deixam ‘escapar’, todavia sentidos de totalidade, em relação à língua, como se fosse possível *saber tudo* (ainda que se negue: *não é necessariamente você saber TUDO sobre a língua portuguesa*), o que sugere o desejo de completude e a percepção da falta (*afinal de contas, quem sabe tudo?*), como se vê na SD08:

(SD08) saber BEM a língua portuguesa, na MINHA concepção, não é necessariamente você saber TUDO sobre a língua portuguesa, afinal de contas, quem sabe tudo? /.../ Então saber BEM a língua portuguesa éh... saber, não o básico, o básico é dever de cada um, PRINCIPALMENTE pra quem se candidata à profissão de professor. /.../ a pessoa conhecendo um POUCO de cada área /.../ NÃO esquecendo jamais os aspectos de pesquisa /.../ não deixando de lado jamais o aspecto cultural /.../(Pedro).

Passemos agora para as análises das representações de ensino-aprendizagem de português como língua materna e como língua estrangeira.

O ensino-aprendizagem de português como LM e LE

Ao discursivizarem sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa como LM e LE, os dizeres, como se nota, trazem à tona a tensão entre a memória de aprendizagem que constitui o sujeito e os dizeres postulados pela academia. Além disso, observa-se também que, na relação com o ensino-aprendizagem de PLE, apaga-se a heterogeneidade do ensino-aprendizagem de português como língua materna.

A não coincidência de aspectos linguísticos gera dificuldades na aprendizagem de PLE

Como discutimos na representação anterior, parece-nos que a diferença mais significativa no discurso sobre o 'saber português como LM e como LE' recai na questão da pronúncia. Dessa forma, ao enunciarem sobre o ensino, a menção aos supostos problemas de que o não domínio da pronúncia traria é bastante recorrente:

(SD09) /.../ a dificuldade maior é pronúncias inexistentes nas línguas dos alunos e existentes na língua portuguesa, outra dificuldade que é geral é saber diferenciar os verbos ser e estar /.../ há tópicos gramaticais na língua portuguesa que não existem nas línguas de certos, de alunos de certas nacionalidades, então depende muito da nacionalidade de cada aluno (Ângelo).

(SD10) eu creio que, *uma das maiores, dificuldades que eles têm, é no aspecto fonético*. A nossa língua portuguesa ela tem uma grande variedade de sons /.../ e toda essa diversidade, de sons, às vezes *deixa, o aluno um pouco perdido* pelo, porque... às vezes existe uma estrutura semelhante mas que não produz o mesmo SOM, da língua dele (Pedro).

A representação aqui elencada aponta para a inscrição desses dizeres na transparência da linguagem e, conseqüentemente, na tentativa de apagar (ou abafar) a heterogeneidade constitutiva da linguagem (como se esse fosse uma característica que emergisse apenas ao estrangeiro ou

apenas na língua portuguesa). Tentativa essa que escapa ao sujeito e que vem à tona pelo discurso do choque cultural, como se vê na SD11:

(SD11) No contexto de não imersão, éh, ao meu ver *a principal dificuldade é em entender as variantes linguísticas do português do Brasil, e sobretudo pronunciar os SONS, e as vogais tônicas, do nosso dialeto, em relação aos outros PORTUGUESES, né? /.../ Agora, já no contexto, éh, de IMERSÃO, né, essas dificuldades elas não /tão/ ligadas éh, estritamente a língua, mas, a um contexto MAIOR de linguagem, né, a maior parte dessas dificuldades elas concernem, como eu já disse antes, não à língua em si, mas na IMERSÃO, ou no processo de inclusão social AO diferente, que... interfere fortemente no aprendizado /.../ de uma nova forma de vida, né, que é a forma de vida brasileira (Henrique).*

O dizer de Henrique aponta para a percepção da heterogeneidade (as variantes linguísticas do português do Brasil; processo de inclusão social ao diferente). Contudo, esta parece ser atribuída mais à nova forma de vida que é a forma de vida brasileira e não tanto à linguagem, como se a língua em si pudesse ser dissociada da cultura, isto é, como se a vivência dessa cultura não fosse mediada por certos modos de entrada na/pela linguagem.

Em SD12, por sua vez, pode-se apontar o embate de vozes advindo da representação que o sujeito faz de si enquanto professor e a representação que imagina ser a da instituição acerca dele:

(SD12) No contexto de imersão às vezes *eu peço até pra que os alunos façam exercícios fonológicos, éh... perdão, no contexto de NÃO imersão, às vezes eu peço até pra que os alunos façam exercícios fonológicos pra trabalharem a musculatura/.../ pra só depois, inserir certos vocabulários que exigirão pronúncia adequada das palavras, pra que elas produzam uma significação /.../ Enfim... é, às vezes eu PREFIRO, pra não perceber futuras fossilizações linguísticas, fazendo coisas que pra muitos profissionais da linguagem não estão ligados ao ensino de língua /.../ eu acho que isso é fundamental, eu prefiro fazer isso do que deixar né, um aluno construir, é, a sua própria linguagem, em contextos específicos, que em contextos gerais, éh... podem gerar problemas de comunicação*

.../então eu prefiro preparar ela pra esse diferente, variantes, éh... sociais, linguísticas que ela pode encontrar, e... deixar ela ciente de que existe sim uma língua formal, né, que embora a gente não use no dia a dia, é necessário que a gente PRODUZA ela em alguns determinados momentos pra que não fossilize, né, essa língua(Henrique).

Conforme o depoimento acima, a academia é projetada como a instância que não vê com bons olhos o uso de *exercícios fonológicos* nas aulas de língua estrangeira, daí a necessidade do uso do advérbio de inclusão *até* para se fazer referência a eles. A menção a tais exercícios, provavelmente feitos como *drills*, cujo foco recai mais na estrutura da língua do que em seus aspectos semânticos e sociais, vem à tona no dizer de forma a marcar um lugar de resistência frente a um saber outro (*fazendo coisas que pra muitos profissionais da linguagem não estão ligados ao ensino de língua*).

O sujeito se inscreve no discurso da comunicação, para justificar que a falta da correção ou a permissão para que o aluno construa *sua própria linguagem* podem ocasionar *futuras fossilizações* de erros linguísticos, os quais produzirão *problemas de comunicação*. Consolida-se, pois, o imaginário de uma língua que, não sendo ‘própria’, reside fora do sujeito, disponível para ser adquirida ou apropriada, pelo menos em *alguns determinados momentos*.

O método comparativo auxilia o processo de ensino-aprendizagem do PLE

Um aspecto interessante, nos depoimentos, é que o ensino por meio do método comparativo dentro dessa modalidade é muito bem aceito (observe-se, por exemplo, a ênfase dada por Pedro, na SD14, *gosto MUITO do aspecto comparativo*), ainda que este não seja muito bem visto na pedagogia do ensino de LEs, que tenta enfatizar o uso da língua alvo no ambiente de sala de aula, evitando, sempre que possível, a tradução.

(SD13) Eu trabalho através de uma abordagem éh... comparativa, então eu mostro pro aluno claramente “olha, na sua língua é assim,

na nossa língua é assado” /.../ prepará-lo pra entender essas nuances da língua (Pedro).

(SD14) Além desse aspecto da imagem eu também trabalho com o aspecto comparativo, gosto MUITO do aspecto comparativo, gosto MUITO de trabalhar gramática comparativa, então eu coloco num, numa linha o português, coloco n’outra linha a língua que é do aluno, e a partir daí começa a se mostrar as diferenças e/ou as similaridades, e isso ajuda, o aluno perceber que, que... ‘vem cá, o português não é espanhol e o espanhol não é português, apesar de serem semelhante.’, né? (Pedro).

(SD15) Bom, ... eles encontram *muitas dificuldades quando chega na parte das regras gramaticais*, e o quê que eu faço para sanar essas dificuldades? Eu tento sempre trazer ... eu sempre *levava exemplos* ... de como... essas regras poderiam ser usadas no dia a dia ou se poderiam ser descartadas, ... e, às vezes também *levava exemplos da língua deles porque era mais fácil pra eles associarem...* que tava dizendo (Daniela).

Essa representação, bastante coerente com a anterior (de que a não coincidência entre as línguas gera dificuldades para o aprendiz), se sustenta na crença da transparência da linguagem, mais especificamente, na crença de que haveria equivalência total entre as línguas, bastando colocar *numa linha o português, n’outra linha a língua que é do aluno* (SD14), a fim de *sanar essas dificuldades* (SD15). Ressaltamos que não se trata aqui de desqualificar o uso do método comparativo ou de negar suas contribuições para os processos de ensino-aprendizagem de LEs, mas de problematizar os pressupostos teóricos que constituem a discursividade de professores de línguas, observando o embate das vozes que marcam sua enunciação.

Aventamos a hipótese de que o método comparativo funciona como uma ferramenta, um recurso didático-pedagógico para o professor no sentido de auxiliá-lo a trabalhar a complexidade gerada pela não coincidência do dizer consigo mesmo. Isto é, ainda que o sujeito evidencie a compreensão de que as línguas não se equivalem (sendo, por exemplo,

impossível uma tradução idêntica), ele “se esquece”⁵ de que o controle dos dizeres é apenas ilusório e de que a comparação entre línguas diferentes não é suficiente para ‘estabilizar’ os sentidos, impedindo-os de deslizarem e provocarem efeitos múltiplos no contexto de interação verbal.

A representação de língua como instrumento – e, portanto, fora do sujeito – escamoteia a dimensão tenso-conflitiva que constitui o processo de entrada em uma língua outra (REVUZ, 1998), cujas formas de determinação dos sentidos não são coincidentes com aquelas que operam na língua materna. Oblitera-se, portanto, o fato de que a aprendizagem de uma língua mobiliza aspectos identitários, que contemplam uma relação entre sujeito-língua-memória, sendo que “certos traços de memória da língua materna, que foi apagada, retornam, para o/no sujeito, através da materialidade mesma da língua, que ele não controla, e que vem se apresentar como memória da língua materna apagada, na língua atual” (PAYER; CELADA, 2011, p. 71).

O ensino de PLE se configura como lugar de inovação

O ensino de PLE é colocado no âmbito do novo, do diferente, do inovador, como se fosse a presença do estrangeiro que propiciasse o encontro de diferentes culturas, gerando um ambiente de heterogeneidade nas aulas.

(SD16) O *maior desafio* que eu enfrentei em sala de aula, é realmente *quando nós trabalhamos com o grupo heterogêneo*, ((...)) teve um semestre que eu tive ah... alunos do Japão, dos Estados Unidos e... Hispano-americanos na mesma turma (Pedro).

(SD17) Aliás, infelizmente no ensino de inglês e no ensino de de francês, é, por exemplo, a gente é ENTUPIDO com uma série de ortodoxias, que... que são tidas como verdades absolutas na prática do docente /.../ que muitas vezes são meras prescrições /.../mas já, néh, no PLE, o que é INTERESSANTÍSSIMO, é que nós, TEMOS ainda esse espaço pra CRIAR e produzir a arte do nosso próprio olhar

⁵ Referimo-nos aqui ao esquecimento n. 1, tal como formulado por Pêcheux (1975/1997).

sobre ensinar língua, né, que nos cós... constitui identitariamente (Henrique).

(SD18) Eu comecei a trabalhar neste projeto por vários motivos /.../ o fato de eu gostar muito de *conhecer novas culturas e pessoa e novas pessoas também* /.../ (Ângelo).

(SD19) Bom, *eu queria conhecer uma nova forma de trabalhar a língua portuguesa*, dizer como que ela poderia ser ensinada num contexto diferente (Daniela).

A materialidade linguística é marcada por vocábulos e expressões como heterogêneo (SD16), interessantíssimo, criar (SD17)⁶, conhecernovas culturas, novas pessoas (SD18), contexto diferente, nova forma de trabalhar a língua portuguesa (SD 19).

Como podemos perceber, de acordo com as SDs acima, os professores apagam, em alguns momentos, a heterogeneidade do ensino de PLM, atribuindo-a, no fio do dizer, apenas ao ensino de PLE. Em outras palavras, o que se nota é que a noção de heterogeneidade seria abrangente e real apenas no que diz respeito ao ensino de PLE, tornando o espaço de PLM como vazio de indícios de aquisição cultural e de formas outras de trabalhar o ensino da LM.

O que se camufla é o fato de qualquer situação de interação verbal (e, portanto, de ensino) ocorrer entre sujeitos sócio-histórico e ideologicamente constituídos, sendo a heterogeneidade constitutiva das práticas de linguagem, da tomada da palavra. Todavia, na materialidade linguística o novo aparece como elemento atribuído à cultura estrangeira e a heterogeneidade como restrita a diferentes nacionalidades.

Henrique (SD17), ao comparar suas experiências de ensino de inglês e francês com o ensino de PLE, argumenta que neste tem espaço pra criar e produzir a arte do nosso próprio olhar sobre ensinar língua. Língua que, em seu dizer, é da ordem da constituição identitária. Ou seja, ainda que de fato ele possa ter tido mais liberdade para tomar decisões e se constituir enquanto professor (elaborando, por exemplo, o material a ser utilizado

⁶ Nota-se a ênfase na enunciação do dizer.

nas aulas), o que parece vir à tona é a possibilidade dessa LM se tornar estrangeira pelo olhar do outro, pela necessidade mesma de fazê-la compreendida a um outro. A inovação não estaria no simples uso de técnicas ou procedimentos pedagógicos (apenas em um nova forma de trabalhar a língua portuguesa (SD19)), mas na percepção do estranhamento daquilo que lhe é familiar.

Em outras palavras, ensinar PLE abre espaço para processos de alteridade que possibilitam aos sujeitos “ser o outro de alguém, a capacidade de conviver com o diferente e, a partir das diferenças, se permitir um olhar interior outro”. Constituindo-se no batimento LM/LE, a língua portuguesa, nesse contexto, parece configurar-se como “elemento de alteridade para os sujeitos-aprendizes, porque eles se podem dizer a partir de uma outra posição enunciativa, de um outro lugar, que não o da língua materna” (TAVARES, 2009, p. 63).

Representações de si como professor de PLE

Ao falarem de si, sujeitos que ocupam o lugar de professor de PLE, três principais representações vêm à tona. Vejamos.

O professor como aquele que valoriza o interesse e a realidade do aluno

(SD20) Eu levo em conta, consideração see o conteúdo vai ser de relevância pra pros alunos; basicamente isso (Ângelo).

(SD21) Eu... tento muito pensar de que forma o aluno poderia usar o que eu tô ensinando no dia a dia, ... no dia a dia dele (Daniela).

(SD22) /.../ o professor de português língua estrangeira deve fazer uma pesquisa pra fazer um levantamento das necessidades dos alunos /.../ das expectativas e dos interesses e assim ele poderia preparar um curso que fosse muito voltado aos desejos e expectativas dos alunos (Ângelo).

Ao falarem sobre o que levam em consideração ao preparar suas aulas, os sujeitos evocam vozes do discurso pedagógico, o qual postula a necessidade de valorização da realidade do aluno, tornando o ensino relevante, coerente com seu *dia a dia* (SD21), *necessidades* e *expectativas* (SD22).

Sabe-se que um dos pressupostos freirianos, apropriados por várias abordagens de ensino de línguas materna e estrangeira, é justamente a consideração pela realidade do aluno. Todavia, para o educador, os processos de ensino-aprendizagem devem ser considerados pelo viés político, a fim de possibilitar o engajamento dos sujeitos, a tomada de posição, dentro de um contexto que extrapola a sala de aula. Em outras palavras, não se trata de desenvolver planos de ensino tendo em vista simplesmente as *necessidades*, *expectativas* e *interesses* (SD22) dos aprendizes (como se o propósito da educação residisse na plena satisfação destes), mas de capacitá-los a construir conhecimentos, a partir de sua historicidade, tendo sempre em vista as relações de poder que permeiam todo saber. Trata-se ainda de desconstruir a própria noção de ‘realidade’, concebida, muitas vezes, de forma homogênea, como constructo estanque e estabelecido antes da interação entre os sujeitos.

O professor como aquele que transmite conteúdos

Ao falarem sobre as contribuições do curso de Letras para sua prática pedagógica, os depoimentos resvalam sentidos de tradicionalismo acerca dos processos de ensino-aprendizagem, representando o professor como aquele que detém e transmite o saber ao aluno. Trata-se de uma representação conflitante com a anterior, em que os professores que defendem considerar os interesses dos alunos acabam trazendo à tona a necessidade da presença de um ensino mais rígido e que poucas vezes cede voz ao corpo discente, deixando, inclusive, saudosismo, como podemos ver na SD23.

(SD23) quando eu penso nas minhas aulas de língua materna, eu tenho, *eu tenho saudades /.../* apesar de ter sido um aluno do *sistema de ensino um pouco mais rígido do que nós temos hoje*, eu dou graças à Deus por isso, não reclamo de forma nenhuma */.../* as aulas, elas *eram um ambiente com uma qualidade maior do que a aula que a gente tem hoje*, como professor. Então era uma aula que você não tinha interferência de um celular, *era uma aula onde você não tinha liberdade OU a libertinagem*, de ficar usando, ... lendo outro tipo de literatura durante a aula, era uma aula na qual você realmente se envolvia */.../* isso é um FATO, de que *você está na sala de aula pra aprender, e o professor tá lá pra ensinar*, então, eu, graças à Deus, *tive professores que cumpriram MUITO bem esse papel*, tanto que, o resultado disso, foi... éh... a minha... inserção e... e, entrada dentro do sistema do nível superior e... público */.../* (Pedro).

(SD24) porque eu acho que pra você ensinar algo você tem que conhecer muito bem a si próprio, né, éh, e conhecer muito bem aquilo que você ensina, pra que você possa passar da melhor forma possível */.../* (Henrique).

(SD25) */.../* os professores aha da dessa {gaguejou} disciplina de português língua estrangeira observa esses micros ensinamentos e ao final dão seu parecer e aí com base na experiência desses professores */.../* e nos pareceres desses professores, *os alunos têm ideia do que se deve ou não se deve fazer numa aula de língua portuguesa para estrangeiro* (Ângelo).

Se pensarmos nessas duas primeiras representações, podemos perceber que elas reproduzem discursos cristalizados e costumeiros sobre a educação, evocando vozes tanto da pedagogia moderna quanto da tradicional. Atribui-se a esta um status de *qualidade maior* devido à rigidez do sistema de ensino, maior controle (*era uma aula onde você não tinha liberdade ou a libertinagem* para realizar atividades paralelas, por exemplo) e clara definição dos papéis dos atores sociais (*você está na sala de aula pra aprender, e o professor tá lá pra ensinar*).

Dessa forma, os sujeitos, ao mesmo tempo em que se veem, no lugar de professores, como aqueles que levam em conta necessidades de

alunos, suas vozes e interesses, também se projetam como os que detêm o saber e transmitem o conteúdo, colocando o aluno como passivo no processo de aprendizagem, fazendo da aula (e de sua formação) um ambiente de prescrição, no qual *os alunos têm ideia do que se deve ou não se deve fazer numa aula de língua portuguesa para estrangeiro* (SD25).

O professor como um mediador cultural

A terceira representação funciona em consonância com a representação de que o ensino de PLE se configura como lugar de inovação, já que permite o encontro de diferentes culturas.

Contudo, observando as SDs abaixo, podemos perceber um conceito de cultura estático e fixo, capaz de ser controlado pelo professor (*eu tento o máximo antecipar* – SD26) que, por sua vez, atuaria como pacificador, evitando choques, conflitos e problemas:

(SD26) Éh... já no contexto de imersão /.../ tenho muito CUIDADO, eu tento o MÁXIMO antecipar, né, hoje, oferecer características culturais do Brasil, que possivelmente podem provocar choques culturais /.../ (Henrique).

(SD27) Outro aspecto que eu levo em consideração pra preparar aula é o aspecto cultural /.../ há conteúdos que nós temos na nossa língua que fazem parte da nossa cultura que serão relevantes e interessantes pra um aluno francês, o que de repente pode não interessar a um aluno japonês. ... PORÉM, alguns aspectos gerais precisam ser estabelecidos, e um aspecto de cultura que eu acho extremamente relevante é nós trabalharmos em sala de aula a questão do espaço, o brasileiro usa o espaço como o latino-americano /.../ o meu espaço pessoal ele é... ele é menor que o espaço de um americano que também é diferente do espaço do oriental (Pedro).

O conceito de cultura é, pois, homogeneizado

pela tentativa de se eliminar da cultura os elementos de conflito e tensão, enfim, sua própria historicidade, reduzindo-a a um mero

“artefato” (representado por comidas, objetos, costumes típicos de um país), como se o conhecimento cultural pudesse ser traduzido como um pacote fechado de informações estanques e imunes às interpretações atribuídas pelos sujeitos, o que, sem dúvidas contribui para a consolidação de estereótipos tão comuns, por exemplo, nos livros didáticos de línguas estrangeiras em geral (BRITO & GUILHERME, 2012, p. 175).

Contudo, não se pode negar que a consideração dos aspectos culturais se constitui em um deslocamento de práticas estritamente gramaticais de ensino. Assume-se a presença de um outro – de uma relação de alteridade que, mesmo concebida de forma ainda um pouco estanque, vem perturbar o desejo de uma possível harmonia na relação eu-outro.

A nosso ver, é necessário promover, no contexto de formação de professores, a problematização do conceito de cultura, entreando a relação linguagem-identidade, e a discussão do papel interculturalista do professor de LE, como pontua Serrani (2005), o qual deve ser sensível ao componente sócio-cultural de modo a considerar, por exemplo, as diferenças enunciativas e regras discursivas entre línguas distintas, já que “há sempre aspectos ideológicos e memórias discursivas a levar-se em conta com relação à significação de enunciados, e é importante, além disso, considerar a linguagem não-verbal, como o funcionamento do olhar” (p. 16).

Considerações finais

Propusemo-nos, primeiramente, neste trabalho, a analisar as representações construídas por professores de PLE em formação inicial acerca: do português como *língua materna* e como *língua estrangeira* (LE); do ensino-aprendizagem de português como LM e LE, de si mesmos enquanto sujeitos que ocupam o lugar discursivo de professor de PLE.

Em relação à primeira representação, vê-se que sustentam os dizeres dos sujeitos da pesquisa a concepção de que (i) *saber português é*

saber a norma padrão; e(ii) saber português é saber se comunicar em diferentes contextos. Quanto à segunda, ao enunciar sobre o ensino-aprendizagem de português como LM e LE, nota-se que os sujeitos constroem três representações predominantes, as quais podem ser expressas pelos seguintes enunciados, que funcionam dialogicamente: (i) *a não coincidência de aspectos linguísticos gera dificuldades na aprendizagem de PLE;* (ii) *o método comparativo auxilia o processo de ensino-aprendizagem do PLE;* e (iii) *o ensino de PLE se configura como lugar de inovação.* Finalmente, ao falarem de si mesmos enquanto professores de PLE, os sujeitos projetam-se como (i) *aquele que valoriza o interesse e a realidade do aluno;* (ii) *transmite conteúdos;* e (iii) *atua como mediador cultural.*

Em relação ao segundo objetivo elencado – investigar as vozes que sustentam essas representações e as tomadas de posição, construídas nos discursos dos professores de línguas em formação inicial –, pudemos constatar que os dizeres dos sujeitos são entretrecidos por vozes conflitantes e contraditórias, sustentadas por diferentes filiações discursivas.

A discursividade sobre a LP (como língua materna e/ou estrangeira) se dá em um espaço de tensão, permeado por uma memória de normatividade, que corrobora efeitos de (in)completude e transparência em relação à língua e aos processos de ensino-aprendizagem, por meio da consolidação de relações dicotômicas (entre língua culta/ linguagem coloquial, por exemplo, ou entre estrangeiro/não estrangeiro, certo/errado). Os sujeitos ressignificam vozes do discurso pedagógico tradicional e contemporâneo e do discurso acadêmico-institucional para enunciar acerca do ensino-aprendizagem de PLE e de si mesmos enquanto professores.

O sujeito brasileiro é constituído por uma memória de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como LM que incide em suas tomadas de posição enquanto professor de PLE. Ele ocupa um lugar de entremeio (talvez como a própria disciplina de PLE no contexto investigado) nessa relação de ensino-aprendizagem, tendo que tornar ensinável uma língua

ao mesmo tempo tão familiar – que o constitui identitariamente –, mas por vezes tão estranha. Estranha familiaridade advinda do fato de que, ao ser instado a contemplar essa língua pelo olhar do outro, o professor se depara com o inusitado, com a falha, com a percepção da falta (de conhecimento de uma metalinguagem, de recursos para se fazer entendido pelo interlocutor, de que não se pode dizer tudo, em nenhuma língua), significando(-se) em uma mesma língua outra.

Não são poucas as vezes que esse lugar de entremeio causa sentimentos de ansiedade aos professores. Mesmo fazendo uma habilitação em LE e cursando, portanto, disciplinas pedagógicas e participando de discussões sobre o ensino-aprendizagem de línguas, é comum ouvir deles queixas de que não foram preparados para ministrar aulas de português, visto que não estudam português.

É nesse sentido que defendemos a importância de se investir na formação de professores e no ensino-aprendizagem de línguas pelo viés do discurso, no intuito de abrir espaço para que esses processos sejam compreendidos não de um ponto de vista instrumentalista, em que se oferece ao professor um conjunto de conhecimentos metodológicos estáticos e idealizados para serem ‘aplicados’ no ambiente pedagógico. Advoga-se, antes, a possibilidade de se compreender como os sujeitos, permeados por memórias discursivas (aquilo que fala antes, o ‘já-la’ do dizer), tomam uma posição diante da necessidade de dar conta de seu objeto de ensino, sempre fluido e heterogêneo, levando sempre em consideração sua singularidade (e a dos aprendizes), as especificidades do lugar sócio-histórico do/no qual enunciam, enfim as vozes dialógico-polifônicas que (entre)tecem o fazer docente.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Sentidos de ensinar PLE no mundo. In: *Fundamentos de Abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 39-50.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BAKHTIN, M. (Volochinov). 1929. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec. 1995.

BAMGBOSE, A. Torn between the norms: Innovations in World Englishes. *World Englishes*, vol. 17, n. 1, 1998, p. 1-14.

BOHN, H. J. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; ET BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 12-23.

BRITO, C. C. P. *No embromation... língua inglesa, imagens e mídia. Entremeios – revista de estudos do discurso*, v.4, 2012, p. 1-10.

BRITO, C. C. P. *Vozes em embate no discurso do sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação*. 2009. 190fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M.F.F. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, v.1, n.1, 2013, p. 17-40.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Ensino de culturas estrangeiras em escolas brasileiras: um olhar sobre o discurso da mídia. *Revista Linguagem e Ensino*, v.15, 2012, p. 159-180.

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

GUILHERME, M. F. F. *Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites*. Tese de Doutorado. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. 2008.

MELO, D. T. M. et al. Considerações sobre a docência de Português como Língua Estrangeira. *Calidoscópico*, v.11, n.1, 2013. p. 14-20.

MOITA LOPES, L. P. (Org). Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MOUTINHO, R.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Aprender PLE na universidade. In: *Fundamentos de Abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 65-79.

NELSON, C. L. *Intelligibility in world Englishes: theory and application*. New York: Routledge, 2011.

ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PAYER, M. O.; CELADA, M. T. Relação sujeito/língua(s) – materna, nacional, estrangeira. In: SILVEIRA, Eliane Mara (Org.). *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 67-94.

PÊCHEUX, M. 1969. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T.(Orgs.).*Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997. p. 61-161.

PÊCHEUX, M. 1975. *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. EniPuccinelli Orlandi et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1998. p. 213-230.

SEIDLHOFER, B. English as a Lingua Franca in the Expanding Circle: What it Isn't. In: RUBDY, R. & SARACENI, M. *English in the World*. London: Continuum, 2006. p. 40-50.

SERRANI, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 143-167.

SERRANI, S. *Discurso e Cultura na Aula de Língua*– Currículo, Leitura, Escrita. Campinas: Pontes, 2005.

SIGNORINI, I. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 271-288.

TAN, P. K. W.; OOI, V. B. Y.; CHIANG, A. K. L. World Englishes or English as a Lingua Franca? A View from the Perspective of Non-Anglo Englishes. In: RUBDY, R. & SARACENI, M. *English in the World*. London: Continuum, 2006. p. 84-94.

TAVARES, C. N. V. Deslocamentos identitários no encontro com uma língua estrangeira. In: BERTOLDO, E. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 51-69.

YAMAMOTO, M. I. Considerações sobre o ensino de PLE em contexto de ensino superior. *Domínios de Linguagem*, v.8, n.1, 2014, p. 485-501.

Artigo recebido em agosto
e aprovado em dezembro de 2016.