



IMAGENS DE ENSINAR E DE SER PROFESSOR DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

IMAGES OF TEACHING AND BEING A TEACHER OF PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE

Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos¹

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: Com o objetivo de contribuir para discussões sobre programas de formação de professores de português, em especial, aqui, como língua estrangeira (PLE), foi realizada uma pesquisa baseada em história de vida como metodologia de construção de dados. Neste artigo, são apresentadas algumas reflexões acerca de como os sujeitos professores de PLE discursam sobre o ensinar e sobre o ser professor de PLE, ou seja, quais representações os professores constroem e que são possíveis de serem capturadas no fio discursivo, considerando a perspectiva de suas experiências no ensino de língua estrangeira, o imaginário da assepsia linguística e os campos de atuação do profissional para além da sala de aula.

Palavras-chave: Imagens de ensinar; Língua portuguesa; Língua estrangeira; Professores; História de vida.

Abstract: In order to contribute to discussions about Portuguese teachers training programs, especially here, Portuguese as a foreign language (PFL), a research based on life history was carried out as a methodology for data construction. In this article, some reflections are presented about how the PFL teachers talk about teaching and about being a PFL teacher, that is, what representations teachers construct and that are possible to be captured in the discourse thread, considering the perspective of their experiences in teaching foreign languages, the imagery of linguistic asepsis and the fields of professional activity beyond the classroom.

Keywords: Teaching images; Portuguese language; Foreign language; Teachers; Life history.

INTRODUÇÃO

As práticas e as crenças de professores vêm sendo objeto de pesquisas da área educacional, especialmente no último quartel do século passado. No Brasil, Lüdke e André (1986), Fazenda (1992), André (1995), Magalhães (1994), Kramer e Souza (1996) e Kramer (1999) têm realizado pesquisas de cunho qualitativo sobre o ensinar, o aprender, sobre história de vida de professores e de professoras. Todos esses estudos

¹ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da UFSC (Florianópolis). E-mail: silviaconeglian@terra.com.br.

realizados trouxeram de alguma forma contribuições ao conjunto de pesquisas educacionais.

No âmbito da prática profissional de professores de língua, o foco tem sido dado a professores de língua portuguesa como língua materna ou a professores de línguas estrangeiras, notadamente inglês e francês. Coracini (1995), por exemplo, analisa aulas de leitura em L1 e L2, e o Livro Didático (CORACINI, 1999), na perspectiva da Análise do Discurso e da desconstrução. Viana (1990) estuda a motivação durante o processo de aprendizagem de uma L2.

Só recentemente, dados os novos ventos mercadológicos, a prática de ensino de espanhol começa a aparecer no cenário das pesquisas realizadas no País. As pesquisas voltadas às práticas profissionais e ao processo de formação de professores de português como língua estrangeira emergem timidamente a partir da década de 1980 (ALMEIDA FILHO, 1997) e, mesmo com a atual demanda por cursos de português como língua estrangeira, as pesquisas dessa área ainda se ressentem de maiores investimentos.

Em referência aos estudos de PLE, Almeida Filho (1997) faz um balanço do ensino de PLE no Brasil e apresenta as deficiências ou desafios na implantação de cursos para estrangeiros: resposta lenta das universidades às propostas de cursos, falta de padronização para uma avaliação da proficiência em língua, falta de docentes suficientes e com formação apropriada, falta de interesse dos departamento de língua portuguesa como língua materna em colaborar nos cursos, forte tendência de os cursos de PLE serem assumidos por professores de LE. Por seu turno, Morita (1998) analisa vários livros didáticos de português para estrangeiros e apresenta um balanço bastante completo da produção na área.

Por sua vez, Judice (1997) apresenta uma síntese das práticas desenvolvidas em cursos de PLE nos anos 1994 e 1995, na Universidade Federal Fluminense, em atendimento ao PEC-G, Programa de Estudante Convênio – Graduação da SESu/MEC (Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação e Desporto) em parceria com o Itamaraty (Ministério de Relações Exteriores. Ferreira (1998) aborda o aspecto intercultural na sala de aula de PLE e a importância de investimento nessa área na formação de professores de PLE, e Silveira (1998) aponta para a necessidade de maiores investimentos em pesquisas relacionadas às identidades cultural e idiomática do português do Brasil. Já Cunha e Santos (1999), Scaramucci (1999) e Schlatter (1999)

apresentam considerações gerais sobre o CELPE-Bras – Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros.

Tendo em vista esse quadro extremamente resumido da produção de pesquisa referente ao ensino de PLE no Brasil no final do século passado, é possível dizer que, embora os interesses sejam bastante variados bem como as metodologias empregadas, a questão a que nos propusemos investigar ainda não mereceu atenção.

Nas décadas seguintes, as pesquisas acerca do ensino de PLE se intensificaram, alavancadas pelo acelerado processo de globalização que intensificou a circulação de pessoas, processos, mercadorias, especialmente impulsionado pelas relações econômicas do novo modelo capitalista internacionalizado e pelas tecnologias digitais. Esse movimento global que gerou oportunidades e crises foi um pano de fundo para as diásporas de vários povos e especialmente de brasileiros pelo mundo a partir dos anos 1990, mas bem mais sentido nas décadas posteriores.

Esse quadro geral também emoldura os movimentos pedagógicos e investigativos relacionados ao campo do PLE que se espalhou para outros âmbitos como PLN – Português Língua Nativa, PLM – Português Língua Materna, PLH – Português Língua de Herança, POLH – Português Língua de Herança PSL ou P2L – Português como Segunda Língua, PL2 – Português Língua Segunda, PL2E – Português como Segunda Língua para Estrangeiros, PSLS – Português como Segunda Língua para Surdos, PBSL – Português Brasileiro como Segunda Língua, PTL – Português como Terceira Língua, PLNM – Português Língua Não Materna, PFOL – Português para Falantes de Outras Línguas, PLA – Português Língua Adicional, PBLA – Português Brasileiro como Língua Adicional, PPP – Português Para as Profissões, PLAc – Português Língua de Acolhimento, PLV 1, 2 e 3 – Português Língua Viva, PFE - Português para Fins Específicos, PI - Português Instrumental, PBE - Português Brasileiro para Estrangeiros (fonte: Luis Gonçalves; facebook.com/luis.goncalves, 23 de agosto de 2017, Roosevelt, New Jersey, USA).

Pesquisadores como Luis Gonçalves, Gláucia Silva, Ivian Destro Borouschowski, Ana Lucia Lico, Felícia Jennings-Winterle, nos USA, Ana Sousa, no Reino Unido, Katia de Abreu Chulata, na Itália, Antonio Carlos Paes de Almeida Filho, Nelson Viana, Regina Silveira, Vera Cristovão, Viviane Baggio, Maria Luiza Ortiz-

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

Alvarez, Idalena Oliveira Chaves, no Brasil, dentre outros,² deram grandes contribuições para o campo do ensino de língua portuguesa, especialmente no âmbito das práticas voltadas à implantação de programas, ao desenvolvimento e manutenção da língua de herança.

As vertentes de pesquisa são variadas, abrangendo desde o processamento cognitivo de enunciados de língua portuguesa por falantes de outras línguas, descrições de fenômenos fonético-fonológicos, morfológicos, sintático-semânticos e pragmáticos, a práticas, culturas e crenças de aprender e ensinar uma língua não-materna. Tal acervo constituiu um saber notável na área da língua portuguesa e, em alguma medida, fez a área de língua portuguesa como língua materna repensar suas pesquisas e suas práticas de ensino.

Todo esse rico movimento consolidou novas áreas de produção de conhecimento e projetou a língua portuguesa no mundo acadêmico e não-acadêmico. Mas o foco da formação do professor de PLE (abarcando também o de PSL, PLH, PLA...) a partir da produção de enunciados desses profissionais, ao retomarem pela memória suas histórias

² ALMEIDA FILHO, A.C.P.de. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino e PLE e de outras línguas*. Campinas (SP): Pontes, 2011.

ALVAREZ, M.L; GONÇALVES, L. (org.). *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas (SP): Pontes, 2016.

GONÇALVES, L. (org.). *Fundamentos do ensino de português como língua estrangeira*. Roosevelt (NJ): Boavista Press, 2016.

BORUCHOWSKI, I. D.; LICO, A. L. *Como manter e desenvolver o português como língua de herança: sugestões para quem mora fora do Brasil*. Miami: Consulado-Geral do Brasil em Miami e MUST University. Disponível em: <https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/Miami/pt-br/file/livro%20Como%20Manter%20e%20Desenvolver%20o%20Portugu%C3%AAs.pdf> Acesso em: 10 mar 2017

DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. (org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, A. (org.). *Português como língua de herança em Londres: recortes em casa, na igreja e na escola*. Campinas (SP): Pontes, 2016.

CHULATA, K. de A. *Português como língua de herança: discursos e percursos*. Lesse (Itália): Pensa Multimedia Editore, 2015.

SILVA, G. O ensino de gramática para aprendizes de português como língua de herança. In: GONÇALVES, L. (org.). *Fundamentos do ensino de português como língua estrangeira*. Roosevelt (NJ): Boavista Press, 2016, p. 345-360.

JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M.C. (org.). *Português como língua de herança: a filosofia do começo, meio e fim*. New York: BEM, 2015.

CHAVES, I. O.; ALMEIDA, S.G. de. Ensinar português do Brasil como língua de herança. Uma proposta de atividades linguísticas e musicais. In: GONÇALVES, L.(org.). *O Ensino de português como língua estrangeira*. Reflexões sobre a prática pedagógica.Roosevelt (N.J.): Boavista Press, 2016, p. 53-64.

de vida, pode ser um bom indicador de novas perspectivas de indução de políticas de formação profissional.

Antes, porém, de adentrarmos à análise dos enunciados produzidos por professores de PLE a partir de suas histórias de vida, ponto central deste artigo, teceremos considerações sobre a perspectiva teórica, os pressupostos teóricos e sobre a metodologia História de vida.

Perspectiva teórica

As mudanças estruturais que vêm transformando as sociedades modernas, a partir da segunda metade do século XX, denominado por muitos (embora não sem controvérsias) de pós-modernidade ou momento pós-moderno (USHER; EDWARDS, 1996), cuja característica está fundada na descentração do sujeito cartesiano, vêm provocando novas formas de produzir sentidos. O ponto de partida assumido baseia-se na crença de que o sujeito contemporâneo, por ser atravessado por discursos de várias ordens, é, como o discurso que o constitui: heterogêneo, complexo, incompleto, sempre diferido, sempre adiado. É dessa perspectiva que estaremos interpretando os enunciados produzidos por professores de PLE, que nos permitam delinear, nos permitam flagrar os diversos discursos que atravessam o dizer desses profissionais.

Pressupostos discursivos

Nossa pesquisa situa-se no quadro teórico de perspectiva discursiva; isso significa que nossas reflexões estão embebidas de conceitos filiados à Análise do Discurso e aos Estudos Culturais, cujas principais referências são Foucault, Pêcheux, Hall e, em alguma medida, no interacionismo de Bakhtin.

Linguagem é, pois, aqui, tomada como interação, atividade, um modo de ação social entre sujeitos produtores de sentidos situados sócio-historicamente e ideologicamente constituídos. Isso significa considerar que os sujeitos produzem sentidos a partir de uma relação dialógica (BAKHTIN, 1990), em um momento histórico-social único, responsável pelas condições de produção, que estabelecem comportamentos, atitudes, sociedades discursivas.

Esses sujeitos se apropriam de enunciados, na maioria das vezes “permitidos, autorizados” a circular (FOUCAULT, 1999), que se constituem em sempre/já-ditos (PÊCHEUX, 1993) e que tecem a trama discursiva a partir das vozes reconhecidas institucionalmente. Os sujeitos não falam no vácuo: falam a partir de posições discursivas nas quais se reconhecem e a partir das quais se encontram autorizados a enunciar. E enunciam o que estão, de certa forma, autorizados a enunciar. Entram no que Foucault (1999) chamou de *a ordem do discurso*. Nesse sentido, então, o sujeito não se constitui como fonte individual de seu dizer, tampouco a origem, o responsável ou determinador absoluto do sentido de seu dizer. E, como nele habitam vozes múltiplas, advindas de formações discursivas diversas que o constituem, o sujeito não é, portanto, uno, homogêneo (AUTHIER-REVUZ, 1982). A perspectiva do sujeito psicanalítico é a de que ele é cindido, entre consciente e inconsciente (BRANDÃO, 1996), descentrado, esfacelado, heterogêneo, disperso (HALL, 1999), perpassado pelo inconsciente; é efeito de linguagem, cuja constituição também é heterogênea. Coracini (2000), ao discutir a questão da identidade do professor de língua materna, de acordo com uma visão psicanalítica de sujeito cindido, descentrado, evidencia a sua constituição sócio-histórica como um sujeito que se funde e se funda com o outro e no outro. Isso significa dizer que o sujeito está sempre em processo, em construção, não é completo, tampouco formado, acabado. O seu dizer é atravessado por vozes que nos interessam capturar no fio intradiscursivo, e os sentidos de seu dizer não são definitivos, são sempre possíveis e sempre adiáveis, diferíveis (DERRIDA, 2002)

A partir da noção de sujeito como dispersão (FOUCAULT, 1997), é que buscamos, nos recortes discursivos das entrevistas realizadas com professores de português como língua estrangeira (PLE), evidenciar as imagens, as representações possíveis de serem aqui descritas sobre o ser professor de PLE e sobre o ensinar PLE.

Cenário metodológico: História de Vida

Segundo Pereira de Queiroz (1987), a história de vida vem sendo utilizada como instrumento de coleta de material analisável desde o início do século XX, já que podia ser considerada apta “para se conhecer como se desenvolvia um indivíduo em seu meio sócio-cultural”(p.272). A utilização também da história de vida ou a (auto)biografia

como opção metodológica vem sendo largamente utilizada nas investigações da área educacional, especialmente em relação aos professores e sua (auto)formação.

Outros pesquisadores que também atribuem incontestável valor heurístico nas abordagens (auto)biográficas são António Novoa (1995), Maria da Conceição Moita (1995), Ben-Peretz (1995), Ivor F. Goodson (1995), Connely & Clandinin (1990). Muitos outros vêm aliando suas pesquisas com abordagens narrativas à formação de professores no Brasil e são exemplos da importância desse tipo de investimento na área educacional, porque saem de uma posição que “coleta” dados para uma posição de pesquisador que ouve e dialoga com o sujeito-professor, em busca da compreensão dos conflitos e das formas de superação deles.

Tendo em vista o quadro apresentado, passaremos, agora, aos enunciados proferidos pelos professores entrevistados, recortados das entrevistas de longa duração, com roteiro semi-estruturado, durante as quais eles foram instados a discursar sobre seu processo de formação profissional.

Professor de PLE e experiência de LE

No fio discursivo enunciado pelos professores entrevistados, é possível capturar a necessidade da experiência anterior com uma língua estrangeira antes de ser professor de português como língua estrangeira. A experiência com o estrangeiro seria a marca da diferença com o professor de português com língua materna. Vejamos a seqüência 1 do Sujeito 1:

S1 – s1 “(...) eu comecei dar aula de japonês / fiquei dois anos em (cidade x) / depois eu vim pra São Paulo / fiquei mais dois // três anos // foi daí que eu comecei dar aula de português para estrangeiros / para executivos / porque eles queriam uma pessoa que falasse japonês (...) muitas pessoas iniciaram com inglês / depois passaram pro português. (...) Você viu lá no congresso [de PLE] né ? Muita gente veio do inglês [para PLE]. Mesmo / mesmo caso meu // eu comecei com o japonês / e eu passei pro português.”

Ocorre aqui um movimento de identificação do S1 com uma imagem estabilizada do que define ser um professor de língua estrangeira: aquele que já passou

por uma experiência com o estrangeiro, aquele que já se defrontou com a estrangeiridade. O mesmo pode ser observado na seqüência seguinte do Sujeito 2

S2 – s1 *“De repente / eu fui ver / eu tava rodeada / de uma professora japonesa que era filha de japoneses / de um professor que é filho de holandeses / né? / e quando eu fui observar / eu acho que as pessoas assim / que pegam com unha e dente a área, né? / são filhos / são filhos ou netos ou descendentes de imigrantes. (...) tem o professor já de língua estrangeira que geralmente é um filho de imigrante que deu aula de italiano / francês / inglês / e agora também acaba se voltando ao estudo do português /”*

O fio capturável aqui vai além da identificação acima referida. Trata-se de uma imagem vinculada à tenacidade do estrangeiro (*que pegam com unha e dente a área, né?*). Desse fragmento emerge, ao mesmo tempo, uma imagem invertida de professor de português que não é filho de imigrantes, que não é descendente de estrangeiros (no Brasil, pelo menos referente à geração dos progenitores), ou seja, um professor de português que não tem ‘garras’ para trabalhar ou para ‘se voltar ao estudo do português (como LE)’. Na continuidade da entrevista, S2 confirma a crença na voz que (lhe) diz que a vivência de uma LE e do ensino de uma LE é importante para ensinar uma língua a um estrangeiro, ao enunciar que essa crença é comprovável por pesquisadores. Mas esse dizer está colado à voz que (lhe) diz que o filho do imigrante é mais tenaz do que o filho do nativo.

S2 – s2 *“(...) então tem aquela discussão, né? / que parece que pesquisadores já estão comprovando / que é importante você vir do ensino de uma outra língua estrangeira pra você ensinar a tua língua para estrangeiros. (...) que isso parece que é uma coisa fundamental / essa experiência de prática de língua estrangeira / coisa que o professor de língua materna não tem né? / mas o que eu acho que é mais importante aí / é a vivência pelo problema de imigração // quer dizer / os sofrimentos que envolvem / que você escuta a história da família / as dificuldades que essas famílias enfrentaram né? /”*

Para S2, a representação de professor de PLE vai além da língua e de seu ensino. Está atrelada à vivência do sofrimento por que passam aqueles que imigram. Esse dizer filia-se ao discurso da aprendizagem por meio da dor; não se pode aprender no prazer,

na alegria, na brincadeira; o processo de aprender está sujeito à disciplina, às dificuldades vividas pelo corpo. Vozes passadas ecoam aí. Da religião, inclusive.

Ensinar língua (quase) asséptica

No imaginário de professores e alunos de LE habita uma representação de ensino de língua como um sistema que tem regularidades. Os manuais de LE trazem essas regularidades que no uso cotidiano parecem não funcionar. Assim, a partir do enunciado seguinte (S4), é possível flagrar fios que se filiam a uma crença de sistema lingüístico regular, homogêneo, e, ao mesmo tempo, a uma crença contrária, uma crença numa língua com alta variabilidade no uso concreto.

S1 – s2 “*Tento ensinar / eu não fico muito / assim / só nos livros // às vezes eu falo / isso aqui é a parte formal / mas nós vamos sair um pouquinho/ né? / [Por exemplo:] me vê a conta né? / me vê a conta // veja bem / ninguém fala assim / né? traz dois pão... / não é ? / o pessoal diz // é pãozinho né? / a gente fica martelando / ensinando / e isso é os próprios brasileiros falando errado né? (...) Eu procuro mostrar um pouco assim / a língua / como ela é // não fico escondendo muito não, // não tem jeito/ né? / o funcionamento é diferente.*”

É possível ainda puxar mais alguns fios que emergem desse recorte. Ao mesmo tempo em que S2 diz que fala *isso aqui é a parte formal / mas nós vamos sair um pouquinho / né ?*, ou seja, vai ensinar uma outra parte, a informal, além de indicar que esse movimento é uma ‘saída’ do formal, do previsível para uma aula de LE, mas que é do uso real e concreto da língua (*veja bem / ninguém fala assim né? traz dois pão // não é ? / o pessoal diz // é pãozinho / né?*), também diz que isso é um erro. Isto é, o modo de falar do brasileiro é errado (*isso é os próprios brasileiros falando errado né?*). Com esse sentido, a imagem de língua está associada a um modo de falar correto, sem erros, sem mancha. Asséptico. Daí, então, ser necessário o movimento ortopédico, de correção do comportamento desviado (FOUCAULT, 1997): *a gente fica martelando / ensinando*. A imagem de professor forjador, aquele que martela (no/o aluno ? no/o conteúdo ?) é mais uma que vem se somar às tantas que pertencem ao imaginário dos sujeitos-professores: a de professor-jardineiro (porque o aluno é uma sementinha que precisa de cuidados), a de professor-agricultor (porque o aluno é um solo que precisa de

cultivo e fertilização), professor-ferreiro (porque ‘puxa’ ou ‘malha’ o aluno como ferro frio) (BAUMGARTNER-MACIEL, 2001), ou, ainda, a imagem bélica de professor-guerreiro, professor-lutador, que vai à luta, que vai à guerra vencer o inimigo (a ignorância, a escuridão...). Outras imagens ou representações estão referidas mais adiante.

Continuemos.

No recorte (...) *Eu procuro mostrar um pouco assim / a língua / como ela é // não fico escondendo muito não, // não tem jeito né? / o funcionamento é diferente, é possível capturar a emergência de uma voz que diz ao professor que ensinar língua é ensinar a regularidade do sistema e uma outra que diz que ensinar língua é ensinar como ela funciona no uso real, concreto. O S1 fica na encruzilhada das duas vozes: assim, ela mostra um pouco e não esconde muito.*

Pecar na língua

O discurso do proibido, do pecaminoso, está aí presente. A voz dos formadores de professores, presente nos cursos de graduação ou outros quaisquer, nos textos de artigos referentes ao ensino de língua estrangeira, que diz que, ao ensinar uma LE, não se deve falar na língua do aluno para que ele tenha mais oportunidades de se expor à língua-alvo (mais insumos, mais *input*), ecoa aí como um censor. Além disso, o discurso religioso se faz presente no imaginário escolar, já que o discurso jesuítico é um dos constituidores das referências imagéticas dos que passam pela escola, propagando-se como um rizoma. Daí que, por não atender à voz que prescreve um padrão comportamental, o dizer do S1 deixa escapar o censurado, o proibido, o pecado: falar na língua do outro.

S1 – s3 “*É eu levo as alunas na rua / [e digo:] todo mundo põe jeans bem surrado / camiseta / assim nada de colar / brinco / pode tirar tudo // e máquina fotográfica / aí escolhe um dia e a gente vai para o centro [da cidade] / mostra o centro / ah eu gosto de fazer essas coisas bem culturais com elas. (...) E infelizmente / aí eu peço um pouco na língua né? eu acabo falando japonês / tenho que explicar a*

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

história / que aquele mosteiro de São Bento foi fundado no ano.... / ah o que que tem e o que que não tem esse bairro aqui // daí eu conto um pouquinho da história // elas gostam muito.”

Nesse fragmento, outro fio emerge: o pecar (na língua) tem como resultado ‘acabar falando japonês’. É pegar o desvio do não-permitido: o enunciado “ensino de línguas estrangeiras deve ser sempre realizado na própria língua estrangeira” é subvertido; daí... o pecado!. Não é uma opção; é uma consequência inevitável.

Ser professor de PLE é ser...

Ser professor de PLE, além dos já anteriormente anunciados, é ser psicólogo, ouvinte, assistente, quebra-galho, confidente, sigiloso, moderador, garantidor do espaço de cada aluno, forjador, doador, aquele que ajuda pessoas, o missionário, além de estar fortemente associado a messianismo (CORACINI, 1999; VASCONCELOS, 2003).

*S3 – s1 “/ essa experiência de prática de língua estrangeira / coisa que o professor de língua materna não tem / né? / mas o que eu acho que é mais importante aí / é a vivência pelo problema de imigração // quer dizer / os sofrimentos que envolvem / que você escuta a história da família / as dificuldades que essas famílias enfrentaram / né? / mudando e mudando pros lugares / eu acho que isso te dá uma vivência e uma consciência / intercultural / né? / e que você acha que você tem que **ajudar**³ outras pessoas com esse bloqueio / eu acho que aí é que é um papel forte do professor de outras línguas.”*

Vejamos uma última sequência:

S3 – s2 “os imigrantes que estavam voltando [do Brasil para o Japão] (...) e o pessoal [no navio] me procurou pra contar problemas / sabe? / dentro das minhas aulas / aquelas coisas que estavam incomodando a vida deles / né? / de colocar um pouco pra fora / talvez até uma intuitiva psicoterapia / né? / e eu colocava que o brasileiro / quando a gente não tem uns problemas / que não dá pra resolver / né? / muito sofrimento / então a gente dá risada da própria desgraça / né? (...) com isso as aulas de português também acabaram virando assim / cada um queria... cada um contava a sua

³ Negrinho nosso.

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

história / sabe? o que é que aconteceu // o que é que foi bom / né? // então essa questão... acho que colocar o cotidiano dentro das aulas / também eu acho que ajuda / né? senti que ajudava a manter o grupo / né?

A imagem de professor que se projeta aqui toca na questão do limite que caracteriza o ensino formal: ser professor é aquele que ensina determinados conteúdos, de determinada forma, de tal modo que se distancia do espaço não-escolar, como bem nos ensina Paulo Freire (1982). Aqui, ser professor é aquele que coloca *o cotidiano dentro das aulas*. Há, pois, um sentido (não-dito) aí: o espaço escolar é diferente do espaço não-escolar. E há um outro: o espaço escolar pode conter eventos do espaço não-escolar. A partir disso podemos dizer que as vozes “oficiais” dos discursos pedagógicos são deslocadas pelo dizer do sujeito-professor entrevistado, constituindo, de alguma forma, um já-dito-novo (FOUCAULT, 1999).

Considerações Finais

As breves reflexões que realizamos neste artigo voltaram-se para as representações acerca de ensinar e de ser professor de português como língua estrangeira (PLE). Na trama discursiva das entrevistas concedidas por professores de PLE emergem fios que evidenciam uma representação de língua estrangeira como lugar de estranhamento, de sofrimento, de embate, que exige tenacidade, superação de obstáculos, por meio do uso de uma ‘força interior’(*garra*). Essa característica - tenacidade – constitui o estrangeiro ou o filho de estrangeiro, no discurso do sujeito-professor de PLE. Isso posto, pela imagem no reflexo invertido, o nativo (ou o seu filho) não tem a mesma tenacidade. O filho do imigrante, porque posto em situação de conflito, de enfrentamento do diferente, de obstáculos de variadas formas, tem uma ‘força interior’, portanto, é superior ao nativo. É o mito da superioridade (de raças, de povos, de línguas, de culturas) que aí ecoa.

Em relação à representação de língua, essa encontra-se associada à concepção de um sistema lingüístico regular, homogêneo, sem desvios, que não resiste às evidências do “concreto”, do real uso da língua. Assim, a crença num sistema lingüístico estável não é monolítica. Ela sofre questionamentos por parte do sujeito-professor entrevistado. Duas crenças, portanto, convivem: a de um sistema geral, homogêneo, associado à

norma culta e ao par certo *x* errado, e a existência de variabilidade no uso concreto da língua, portanto, distanciada da dicotomia certo *x* errado.

Relacionada à primeira representação, deriva um imaginário de pecado, para aquele que se desvia da norma culta. É a voz de um passado educacional-religioso que ali faz eco.

E, finalmente, as imagens de ser professor (psicólogo, quebra-galho, missionário, forjador...) são múltiplas. Elas abarcam uma gama variada de competências, de universos de apoio, que transcendem o campo profissional estritamente considerado. Algumas representações imagéticas estão associadas à figura materna, à idéia de proteção, de justiceiro ou democrata (aquele que garante o espaço dos menos arrojados na aula), de psicólogo (como aquele que “ouve” e “entende” o aluno).

Dessas representações que emergem no discurso de professores de PLE, é possível dizer que se aproximam em muito das dos professores de língua em geral, quer professores de língua materna, ou língua 1, quer como professores de língua estrangeira, ou língua 2. Todavia, as singularidades que marcam as diferenças (se é que as há) entre esses dois universos de sujeitos-professores é tema ainda a ser investigado.

Considerando os resultados aqui brevemente apresentados, algumas reflexões se fazem necessárias em relação aos movimentos e práticas voltadas para a formação de professores de PLE. A primeira delas encontra abrigo nas formulações teóricas dos cursos para que pautem discussões sobre a língua como processo de interação entre sujeitos, os quais enunciam e se enunciam a partir da rede simbólica a que pertencem. Isso significa dizer que a concepção de sujeito histórica e ideologicamente determinado tende a ser um imperativo bem como a concepção de produção de enunciados reais ser altamente flexível e criativa. A segunda encontra eco nas concepções de cultura de ensinar, de aprender uma língua e os materiais didáticos envolvidos nas práticas pedagógicas. A terceira se volta à reflexão sobre as políticas de ensino de línguas e as políticas lingüísticas instauradas em diversos territórios e como tais políticas afetam sujeitos e suas práticas de aprender ou de ensinar uma língua. Esses três pontos podem servir de estímulo a pesquisadores para que participem de um debate que possa propiciar novos horizontes no ensino de PLE e seus desdobramentos.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. *O Ensino de português para estrangeiros*. Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas: Pontes, 1997.
- ANDRÉ, M.E.D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- AUTHIEZ-REVUZ, J. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV – Revue de Linguistique*, v. 26, p. 91-151, 1982.
- BAUMGARTNER-MACIEL, C.T. *Aspectos constitutivos da subjetividade e da identidade de professores de português como língua materna no oeste do Paraná*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Mestrado em Linguística Aplicada, 2001.
- BEM-PERETZ, M. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- CONNELY, F.M.; CLANDININ, D.J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, v.19, n.5, p. 2-14, 1990.
- CORACINI, M.J.R.F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.
- _____. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. Subjetividade e identidade do professor de português (LM). *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 36, p. 147-158, jul./dez., 2000.
- CUNHA, M. J. e SANTOS, P. (Org.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- DERRIDA, J. *A Escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- FAZENDA, I. (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FOUCAULT, M. *A Ordem do discurso*, São Paulo: Loyola, 1999.

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.

JÚDICE, N. (Org.). *O ensino de português para estrangeiros*. Ciclo de palestras. Niterói: EDUFF, 1997.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*, n.106, p. 129-157, mar. 1999.

KRAMER, S.e SOUZA, S.J. (Orgs.). *História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisas em educação*. Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, M. Cecília C. Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, (23), 71-78, jan./jun., 1994.

MOITA, M.da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140.

MORITA, M. K. (Re)pensando sobre o material didático de PLE. In: SILVEIRA, R.C.P.da (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 59-72.

NÓVOA, A. (Org.). Os Professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p 11-30.

PÊCHEUX, M. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Org. Françoise Gadet, Tony Hak; Trad. Bethania S. Mariani et al. 2^a ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

PEREIRA DE QUEIROZ, M.I. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *Ciência e Cultura*, v.39, n.3, p. 272-286, março, 1987.

SCARAMUCCI, M. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: In: CUNHA, M.J.; SANTOS, P. (Org.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Edunb, 1999. p.105-112.

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

SCHLATTER, M. O Programa de português para estrangeiros na UFRGS. In: CUNHA, M.J.; SANTOS, P. (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Edunb, 1999. p. 25-31.

SILVEIRA, R.C.P. da. Aspectos da identidade cultural brasileira para uma perspectiva interculturalista no ensino/aprendizagem de português língua estrangeira. In: SILVEIRA, R.C.P. da (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. p.17-38.

USHER, R.; EDWARD, R. *Postmodernism and education*. London/New York: Routledge, 1994.

VASCONCELOS, S.I.C.C. de O *debut*, o inaugural no discurso do professor de português como língua estrangeira sobre sua formação profissional, p. 161-186. In: CORACINI, M.J. *Discurso e Identidade: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003. VIANA, Nelson. *Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula*. Campinas: UNICAMP, 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1990.

Recebido em: 10/07/2017

Aprovado em: 14/08/2017