

# Subjetividade e práticas discursivo-pedagógicas no ensino de Português Língua Estrangeira

## Subjectivity and discursive pedagogical practices in teaching Portuguese as a Foreign Language

Carla Nunes Vieira Tavares<sup>1</sup>

carla@sonner.com.br

Universidade Federal de Uberlândia

**RESUMO** - Diante da internacionalização do ensino superior no Brasil, este artigo discute possíveis efeitos na subjetividade decorrentes de atividades discursivo-pedagógicas de alguns cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE). O pressuposto direcionador postula que aprender uma língua estrangeira instaura tanto um encontro com outro modo de (se) ver (n) o mundo, como um confronto advindo da diversidade dos modos de nomeação e de discursivização na língua outra. A análise do *corpus* se pauta em uma perspectiva discursiva atravessada por conceitos da psicanálise freudo-laciana. As atividades analisadas indicam uma desnaturalização das estruturas e das redes de pertença dos alunos, suscitando tanto um movimento de (re)afirmação identitária, como instâncias de identificação à diversidade de perspectivas.

**Palavras-chave:** subjetividade, discurso, português como língua estrangeira.

**ABSTRACT** - The increasing demand for internationalization of university education in Brazil has motivated the writing of this article to propose possible effects on subjectivity stemming from some discursive pedagogical activities proposed in courses of Portuguese as a Foreign Language (PLE). The guiding premise is that learning a foreign language establishes an encounter with another way of seeing (oneself in) the world, as well as a confrontation derived from the diversity in the nomination and discursivization in the target language. The analysis of the *corpus* is based on a discursive perspective affected by concepts of Freud-Lacanian psychoanalysis. The analyzed activities indicate the denaturalization of the subject's structure and belonging network, resulting in identity ratification and instances of identification to the diversity of perspectives.

**Keywords:** subjectivity, discourse, Portuguese as a Foreign Language.

### Introdução

O presente trabalho se insere na linha de pesquisa “Interação e Práticas Discursivas” e decorre de uma pesquisa sobre as atividades discursivo-pedagógicas promovidas em cursos de português como língua estrangeira (PLE)<sup>2</sup> oferecidos na Universidade Federal de Uberlândia entre 2012 e 2014. Tais cursos derivam de dois vértices: primeiro, dos projetos de extensão “Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para estrangeiros: ações e intervenções para o aprimoramento do ensino de Português como Língua Estrangeira – PLE” e “Projeto de Língua Portuguesa e

Cultura Brasileira para estudantes estrangeiros em Mobilidade Internacional na UFU”. Segundo, como decorrência de duas disciplinas do curso de Letras, da referida universidade, a saber: “Metodologia do Ensino de Português em Diferentes Contextos” e “Estágio Supervisionado em Português como Língua Estrangeira”. Tanto os projetos como o Estágio têm como objetivo oferecer um curso de PLE com duração de 60 e 30 horas, respectivamente, para alunos estrangeiros que chegam à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a fim de cursarem algum dos programas de intercâmbio internacional de estudos<sup>3</sup>. Os cursos de PLE são ministrados por egressos voluntários do curso

<sup>1</sup> Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Av. João Naves de Ávila, 2121, Santa Mônica, 38408-100, Uberlândia, MG, Brasil.

<sup>2</sup> A nomenclatura designada ao ensino de língua portuguesa para estrangeiros tem sido uma das muitas questões debatidas atualmente na Linguística Aplicada no Brasil. Optei, neste trabalho, por referir-me à língua em jogo no processo como “Português como língua estrangeira” (PLE) para alinhar minhas considerações ao termo que aparece nos projetos de extensão enfocados e para dar decorrência aos pressupostos teóricos que sustentam a problematização empreendida sobre língua materna e estrangeira, conforme desenvolvida mais adiante.

<sup>3</sup> Os programas são: Mobilidade internacional, Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). O único programa que requer o certificado de proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras) é o PEC-PG, e os candidatos precisam ser aprovados no exame. Mais informações sobre os programas podem ser obtidas no site da Diretoria de Relações Internacionais (DRI): <http://www.dri.ufu.br/pt-br/node/54>.

de Letras, no caso dos projetos de extensão; ou por alunos do curso de Letras, supervisionados por professores das disciplinas de Estágio Supervisionado.

Atualmente, a universidade mantém acordos de cooperação com diversos países da Europa, África, Ásia, América do Norte, América do Sul, América Central. Em 2013, a universidade em questão tinha cerca de 130 acordos com instituições de ensino superior, o que a coloca como uma instituição de expressiva representatividade no movimento que o governo brasileiro tem feito para internacionalização do ensino superior. De 2009 a 2014, o número de alunos em intercâmbio internacional de estudos variou bastante, tendo alcançado seu ápice em 2012, atingindo a marca de 63 estudantes estrangeiros<sup>4</sup>. Para uma universidade que conta com cerca de 23.000 alunos e 1.900 professores, o número de estudantes estrangeiros ainda é pequeno, mas tem representado um impacto na vida estudantil universitária, pois, sendo uma instituição situada em uma cidade do interior mineiro, sempre recebeu pouquíssimos estrangeiros.

Um dos efeitos do aumento de estudantes estrangeiros no *campus* é o acirramento de uma experiência com o multiculturalismo e com a diversidade cultural, o que, para a maioria dos alunos universitários, brasileiros e estrangeiros, ainda é algo novo. A novidade reside não na ciência da diferença, que se impõe ao que chega e ao que recebe, mas na injunção de que a diferença fatalmente incidirá e demandará ser operacionalizada nas relações intersubjetivas para que estrangeiros e nativos se deixem afetar uns pelos e nos outros. Consequentemente, embora complexo, o conceito de cultura aqui mobilizado pode ser sintetizado quando remetido à antropologia da linguagem, influenciada pelos trabalhos benvenistianos, por considerar a cultura como indissociada da linguagem, perfazendo o conjunto de valores de uma sociedade, investido por um sistema de significação. Para Benveniste (2006 [1968], p. 23),

[...] Vemos sempre a linguagem no seio da sociedade, no seio de uma cultura. E se digo que o homem não nasce na natureza, mas na cultura, é que toda criança e em todas as épocas, na pré-história a mais recuada como hoje, aprende necessariamente com a língua os rudimentos de uma cultura.

Trata-se, portanto, de considerar a diferença nas experiências com a diversidade cultural e com o multiculturalismo não como o diferencial apenas, mas, também, como o traço que remete àquilo que não se presentifica no estranho, na surpresa, no incomum, no engraçado, no inusitado, todos esses elementos do encontro com o estrangeiro. Em outras palavras, para além das formas culturais que marcam um diferencial entre pessoas de sociedades e culturas distintas, reside o traço da *différance* derridiana

(Derrida, 1995), porque a experiência com o estrangeiro evidencia tanto aquilo que ele representa como o que fica fora dessa representação; tanto os traços do outro que aos poucos são incorporados por processos de identificação, como outros traços aos quais se resiste.

Diante do cenário exposto, interessou-me adensar a discussão dos possíveis efeitos da aprendizagem formal de PLE na subjetividade dos envolvidos nos cursos mencionados. A noção de subjetividade refere-se a uma construção discursiva resultante dos processos de subjetivação que se desenrolam à medida que se dá a inscrição de um sujeito na linguagem. Consequentemente, ela deriva da afetação desse sujeito pelo universo simbólico, na confrontação com o real, e está marcada pelo modo singular como se dá esse processo ao longo do devir de alguém como sujeito de linguagem. O processo de ensino-aprendizagem de uma outra língua diferente daquela na qual se deu a primeira inscrição de alguém na linguagem certamente desestabiliza as bases da estrutura psíquica, sinalizando tanto o possível desejo de prover para si uma nova modalidade de inscrição discursivo-enunciativa por meio da língua estrangeira, como o risco de perder-se nela (Revuz, 2001).

Amparada, portanto, no pressuposto de que aprender uma língua estrangeira instaura tanto um encontro com outro modo de (se) ver (n)o mundo, como um confronto resultante da diversidade dos modos de nomeação e de discursivização na língua outra, indago sobre possíveis efeitos de sentido para a constituição subjetiva dos estudantes estrangeiros que adviriam de algumas atividades discursivo-pedagógicas empreendidas nos cursos em foco. Algumas perguntas de pesquisa decorrem dessa indagação norteadora, a saber: Quais são os objetivos predominantes das atividades discursivo-pedagógicas analisadas? Que concepções de língua e cultura se encontram nelas em jogo? Em que medida elas oportunizam uma tomada da palavra em PLE?

A fim de discutir essas questões, serão analisadas algumas atividades discursivo-pedagógicas propostas em cursos de PLE oferecidos entre os anos de 2012 a 2014. Alguns excertos de entrevistas e questionários submetidos a estudantes estrangeiros servirão de contraponto à análise das atividades, visando contemplar a constituição subjetiva desses participantes da pesquisa sob o efeito das atividades do curso.

Inicialmente, portanto, tecerei algumas considerações sobre as condições em que ocorrem os cursos de PLE e esclarecerei pontos-chave do fazer teórico-metodológico que norteou a análise das atividades. A análise que se segue mobilizará conceitos da perspectiva discursiva sobre o ensino-aprendizagem de línguas (Coracini, 1995) articulados a alguns conceitos da psicanálise freudo-lacaniana,

<sup>4</sup> Dados fornecidos pela Diretoria de Relações Internacionais (DRI-UFU) em 15/02/2015.

visto que o conceito de sujeito e de linguagem que embasa esta pesquisa se filia a esses campos.

### Os cursos de PLE e o fazer metodológico

Como já mencionado, os cursos servem aos requisitos de duas disciplinas: “Metodologia do Ensino de Português em Diferentes Contextos” e “Estágio Supervisionado de Português como Língua Estrangeira”, por propiciar uma oportunidade de observação de aulas e uma experiência prática com o ensino-aprendizagem do Português para alunos estrangeiros, possibilitando uma reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Nesse caso, os cursos têm duração de 30 horas e costumam ter como tema central assuntos culturais, políticos e históricos sobre o Brasil.

No caso dos cursos oferecidos dentro dos projetos de extensão mencionados, os professores são egressos do curso de Letras que atuam como professores estagiários voluntários. Porém, é possível a alunos do curso de Letras atuarem como estagiários voluntários. Com carga horária de 2 horas semanais, totalizando 60 horas semestrais, os cursos têm o objetivo de capacitar os estudantes estrangeiros a se expressarem nas modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa e a conhecerem aspectos históricos, geográficos, políticos, econômicos e culturais do Brasil, conforme previsto no projeto “Língua portuguesa e cultura brasileira para estudantes estrangeiros em mobilidade internacional na UFU”<sup>5</sup>. O projeto explicita ainda que o enfoque ao conhecimento sistêmico da língua visa ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, de modo a possibilitar uma adaptação mais fácil no país e um melhor desempenho nas tarefas requeridas pelos cursos que eles frequentam.

A participação nos cursos não é obrigatória aos estudantes estrangeiros que chegam à universidade, mas todos que foram entrevistados ou responderam questionários declararam que, ao tomarem conhecimento dos cursos de PLE, nutriam grandes expectativas em relação a eles e sua contribuição para uma comunicação mais efetiva. Como há muitos alunos estagiários para um número não muito grande de estudantes estrangeiros, as turmas são pequenas, chegando a ter, às vezes, apenas dois alunos. Concernente à heterogeneidade das turmas, os critérios de divisão se baseiam em uma relação entre os níveis de competência linguístico-comunicativa (denominados pelo projeto como níveis “iniciante, intermediário e avançado”) e as nacionalidades. A justificativa reside na representação

de que alunos cujas línguas maternas são consideradas mais próximas e mais semelhantes ao Português teriam maior facilidade para a aprendizagem, de acordo com os alunos estagiários professores<sup>6</sup>.

Embora livros didáticos não sejam adotados, eles podem servir de material de consulta para a elaboração de atividades. O material didático é todo preparado pelos alunos professores estagiários, sob a supervisão dos professores responsáveis pelo estágio ou pelos projetos de extensão. O projeto de 2014, por exemplo, prevê que o material didático preparado pelos estagiários seja predominantemente baseado em “materiais autênticos”, exemplificados como sendo: “jornais, revistas, gravações em áudio e vídeo, CDs, programação de rádio e de televisão (documentários, filmes, jornais televisivos)”<sup>7</sup>.

Depois de uma leitura atenta dos dois projetos de extensão mencionados, tive acesso aos portfólios de atividades desenvolvidas por alguns alunos estagiários que atuaram nos cursos de PLE entre 2012 e 2014. Uma rápida análise do material em mãos suscitou as questões levantadas na introdução deste trabalho, uma vez que várias atividades apontavam para a possibilidade do acirramento da experiência com a alteridade que a posição de estrangeiro deflagra, ao mesmo tempo em que havia atividades que abordavam o aspecto sistêmico da língua desconectadas dos temas discutidos. As atividades selecionadas para a análise da pesquisa foram aquelas que, inicialmente, aparentavam ensejar uma experiência mais ou menos intensa com a alteridade constitutiva da aprendizagem de uma língua outra, podendo impactar a constituição subjetiva dos envolvidos.

A expressão atividade discursivo-pedagógica evidencia minha filiação teórica no que concerne a língua e as práticas pedagógicas. A língua é entendida enquanto “um sistema sintático intrinsecamente passível de jogo” (Pêcheux, 1997 [1981], p. 63) e, nesse “jogo”, interferem as variáveis pertinentes à exterioridade constitutiva da linguagem. Assim, a linguagem constitui o meio primordial de constituição subjetiva, por permitir ao homem, enquanto ser simbólico, atribuir sentidos ao mundo que o entorna e estabelecer para si uma posição de onde enunciar. A língua, como manifestação primordial da linguagem, se afigura como elemento fundamental de constituição subjetiva e de mediação no e com o mundo. Os fatos do mundo demandam interpretação, processo perpassado pela história, pela ideologia e pela subjetividade. No movimento de interpretar, produzir e ser afetado pelos sentidos, o sujeito instaura discursividades que inscrevem

<sup>5</sup> Os projetos aqui mencionados podem ser acessados a partir da plataforma SIEX-UFU.

<sup>6</sup> Informação obtida em entrevistas com egressos do curso de Letras que atuaram como professores estagiários em um ou mais cursos de PLE.

<sup>7</sup> Termos e expressões que constam do projeto “Língua Portuguesa e cultura brasileira para estudantes estrangeiros em mobilidade internacional na UFU” (2014), disponível na plataforma SIEX-UFU.

efeitos linguísticos materiais na história (Pêcheux, 1997 [1981], p. 63). Nenhuma prática languageira exime-se do atravessamento dessa articulação.

Ademais, as ações pedagógicas têm o humano como elemento central e estão, também, sob a injunção do histórico ideológico. Aquele que planeja, escolhe, decide, (re)elabora e propõe as atividades em sala de aula, normalmente o professor, também o faz de uma determinada posição discursiva, está atravessado pela historicidade e deixa nas atividades marcas de sua subjetividade. Os que nelas se engajam, por sua vez, o fazem perpassados pelas mesmas injunções. Por isso, as atividades propostas em sala de aula, enquanto operações de discursivização na língua estrangeira, não podem ser consideradas como puramente pedagógicas, porque, mesmo quando restritas a aspectos sistêmicos da língua, ensejam tanto a inscrição discursiva de alguém na ordem de uma língua, nos discursos por ela veiculados, nas falhas que essa língua institui; como a resistência a ela. Constituem, portanto, práticas discursivas.

A análise das atividades se pautou, então, em dois pressupostos de base.

Primeiro, a percepção que alguém tem de si, de seu lugar no mundo e de como cada um ocupa este lugar resulta da experiência com o mundo, por meio da alteridade, e está fadada a constantes remodelações devido ao caráter não totalizante da linguagem. Nesse sentido, uma língua estrangeira se apresenta como potencializadora da instauração de outras discursividades sobre o mundo que poderão desestabilizar e redelinear a subjetividade de quem se encontra e se confronta com ela.

Refiro-me ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como encontro-confronto, por se tratar de uma experiência vivenciada, inicialmente, na novidade da descoberta e do insondável, mas que carrega em si, ao mesmo tempo, o conflito de significações, o mal estar de não saber como dizer(-se), o equívoco que resulta da não correspondência de sentidos. A respeito desse evento, Coracini (2003, p. 153) assinala:

[...] a inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identidades, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui.

Segundo, para que a língua estrangeira se torne um elemento de alteridade, a relação com essa língua demandará que se ultrapasse o caráter instrumental e utilitarista comumente presente nos processos de ensino-aprendizagem. Caso essa barreira seja ultrapassada, será possível ao aprendiz tomar minimamente a palavra e inscrever-se

discursivamente na língua outra, para dizer não só o que é preciso, mas para dizer de si. Nesse movimento, a constituição subjetiva poderá sofrer reconfigurações resultantes das novas identidades, um dos modos de subjetivação possíveis, derivadas dessa experiência.

A decorrência de tais pressupostos para a análise determinou um olhar apurado para os objetivos implícitos às atividades escolhidas (já que não havia planos de aulas disponíveis), para as concepções de língua e de cultura subjacentes e para as oportunidades de tomada da palavra na língua estrangeira, que, neste caso, é o Português do Brasil.

Um segundo momento da pesquisa enfocou os efeitos do curso nos alunos estrangeiros. Após um contato por *e-mail* ou Facebook com alguns deles, gravei entrevistas pelo Skype que seguiram um roteiro de perguntas semiestruturado<sup>8</sup>, visando propiciar uma instância de narrativização dessa experiência. Assim, esperava estender aos alunos a oportunidade de expor e acessar os possíveis efeitos do curso em sua subjetividade. Narrar a si mesmo pressupõe um encontro-confronto com a alteridade. A narrativização constitui-se em um processo em que o individual e o coletivo se imbricam, na medida em que, por um lado, uma narrativa pode ser considerada uma iniciativa de quem narra ou a resposta a uma interpelação para se narrar, ao mesmo tempo em que pressupõe um endereçamento a um outro que lhe preste uma escuta, ainda que esse outro seja imaginário, virtual ou mesmo o próprio enunciador. As entrevistas, portanto, tiveram a função de fornecer o contraponto da subjetividade envolvida no curso à análise da materialidade das atividades discursivo-pedagógicas.

Esclarecidas as bases teórico-metodológicas que norteiam a análise proposta, o tópico seguinte traz a discussão de alguns resultados da pesquisa a partir da análise de algumas das atividades que compõem o *corpus* do trabalho.

### **A experiência de si marcada pela estrangeiridade**

A tomada da palavra em uma língua outra demanda instâncias de identificação com o tesouro simbólico que ela veicula. Trata-se de relacionar-se com diferentes modos de dizer e de significar, com a musicalidade e o ritmo da língua, com a relação corpo-linguagem que se dá na língua outra. Se esse processo puder se dar mediante a interação com um falante que encarne o tesouro simbólico aí envolvido, tanto melhor. Nesse sentido, duas atividades propostas nos cursos de PLE me chamaram a atenção: “Piquenique Internacional” e o que chamei de “Sarau Cultural”, por não ter sido atribuído a ela um nome no portfólio dos alunos professores estagiários.

<sup>8</sup>O roteiro encontra-se no Anexo 2.

Na primeira, os alunos são convidados para um piquenique em um dia extraclasse e a levar um prato típico do país de origem. Durante o piquenique, cada um precisa se valer do Português do Brasil, a fim de apresentar seu prato, explicar como é feito, sua história e as razões de sua escolha. Na segunda, eles devem escolher uma música, poema ou outra manifestação cultural qualquer de seu país, para apresentarem aos demais colegas durante uma aula, expondo-a em Português do Brasil. A apresentação prevê que eles exponham a manifestação cultural, discorram sobre ela, as razões para sua escolha e, no caso de música ou poema, explicar o que eles “significam em português” (conforme palavras de um dos egressos do curso em entrevista).

Ambas as atividades parecem abrir espaço para pensar a língua enquanto meio por excelência de representação das relações que um sujeito empreende consigo mesmo e com o mundo, levando-o a pensar que possui uma língua na qual encontra uma morada, uma habitação, um território dominável e seguro, um lugar de pertença. Refiro-me a uma língua que recebe a designação de “materna”, dentre outras razões, por aludir ao conforto mítico da ligação dual mãe-bebê antes do início do processo de castração. Ao falar daquilo que lhe parece mais familiar, como um prato ou música preferidos, o aluno rememora traços que podem remetê-lo ao mito da origem, ilusão confortante que constitui o sujeito e lhe fornece uma certa estabilidade.

O mesmo movimento pretendido pela atividade, paradoxalmente, promove o confronto com o que falta, com o que não pode ser dito, com o impossível próprio a toda a língua (Melman, 1992, p. 44). Por mais palavras às quais alguém pudesse recorrer, nenhuma seria capaz de representar o traço afetivo que distingue um prato ou uma música preferida de outro ou outra e o quanto a experiência com os sentidos requerida nas duas atividades pode ressoar no corpo do sujeito e ensejar um (re)significar. Ademais, a injunção de valer-se da língua do outro para dizer dessa relação e de sua possível ressonância no corpo presentifica o insondável encontro que alguém precisa empreender com as formas de enunciação e de significação em uma língua que ele não pode, nem ilusoriamente, chamar de sua. Eis, então, a razão por estar me referindo às línguas como materna e estrangeira, pois as modalidades de suas enunciações se deixam marcar pelo traço da relação que o sujeito entretém com elas.

No “Piquenique Internacional”, para além da simples injunção pragmática do fazer ou cumprir uma tarefa pedagógica cujo cerne seria a comunicação de

informações, o aluno é confrontado com a demanda de voltar para si, para sua história e sua relação com o prato que o representa e à sua cultura perante o estrangeiro que, teoricamente, o acolhe. De acordo com Topel (2003), um traço associado à comida é a capacidade simbólica dos pratos de expressar relações de pertença a grupos sociais. “A comida é uma construção cultural consumida por indivíduos; e o ato de comer envolve a escolha do sujeito em relação a um grupo específico” (Topel, 2003, p. 204). A escolha do prato típico coloca em questão o que o aluno sabe a respeito dele, o que ele não sabe sobre a relação travada (ou não) com esse prato e a articulação entre sua própria história e como esse prato dela participa ou não.

Longe, portanto, de circunscrever a cultura ao instrumentalismo que marca, muitas vezes, as atividades que se propõem como comunicativas, o que acenaria simplesmente para as refeições e modos diferentes de comer nos diversos países, a atividade acolhe uma concepção de cultura mais ampla, que amplia as possibilidades de encontro-confronto com a alteridade. Ao convidar o aluno a apresentar a história do prato e a falar das razões para sua escolha, a atividade enseja um remetimento às criações simbólicas e às ordenações socialmente criadas que organizam as relações intersubjetivas e sociais em seu país. Ao prover uma instância de escuta de como essas relações se dão em outros países, a atividade também se coloca como uma instância de confrontação com as ordenações simbólicas do outro, promovendo possibilidades de identificação e de resistência que podem surtir efeitos na subjetividade desses alunos.

Um dos alunos entrevistados declarou que essa atividade o fez ligar para sua família em seu país para demandar como se fazia o prato que iria apresentar. Esse me parece ser um indicio de investimento subjetivo em uma tarefa que, a princípio, se circunscrevia ao âmbito pedagógico, mas que instaurou uma inquietação sobre como alguém poderia deixar marcar um pouco de si em algo que o representasse e à sua cultura.

Semelhantemente, o “Sarau Cultural” enseja movimentos subjetivos ligados à arte e seus efeitos na subjetividade. A proposta é que a apresentação da manifestação cultural escolhida inclua informações sobre sua história, as razões da escolha e o que ela significa em português, conforme o enunciado da atividade.

Segundo Rolnik (1997, p. 28), “Não há subjetividade sem uma cartografia cultural que lhe sirva de guia; e, reciprocamente, não há cultura sem um certo modo de subjetivação que funcione segundo o seu perfil”<sup>9</sup>. As peças musicais, poéticas, plásticas, dentre outras,

<sup>9</sup> A cartografia, na perspectiva deleuziana, é um complexo conceito que suporta uma metodologia de investigação científica, especialmente no que diz respeito às artes. Uma vez que não é um conceito central neste trabalho, ele pode ser sintetizado como referido a pontos que derivam de uma experimentação do pensamento ancorado no real, mostra de um percurso experiencial, movido pela força rizomática da criação.

enquanto manifestações artísticas que constituem uma cultura, são expressões singulares de como um corpo se deixa atravessar pelas forças que derivam de percepções de mundo e dos afetos com que tais percepções são investidas subjetivamente. Deleuze (1988-1989) propõe que o artista, em sua obra, é capaz de propor percepções e sensações que ultrapassam e independem daquele que os sente, estabelecendo, então, “perceptos”. Os perceptos são potenciais instauradores de “afectos”, pois propiciam devires que transbordam aqueles que se deixam atravessar pela experiência de afetação proporcionada por uma manifestação artística. Para o autor (1988-1989, s.p.), a arte dá consistência aos perceptos, conforme propõe:

Isso me parece a questão da arte. A arte dá uma resposta para isso: dar uma duração ou uma eternidade a este complexo de sensações que não é mais visto nem sentido por alguém ou que será sentido por um personagem de romance, ou seja, um personagem fictício.

Rolnik (1997, p. 27) faz coro com tal perspectiva ao postular que

É na obra que o artista materializa o diagrama que sente vibrar em sua pele, sem por isso corporificá-lo necessariamente em alguma nova figura de sua subjetividade, a qual diga-se de passagem pode ser das mais travadas.

Assim, as obras artísticas constituem “microuniversos culturais e artísticos” (Rolnik, 1997, p. 28) que exercem uma poderosa força na (re)criação da subjetividade.

A demanda implícita na atividade “Sarau Cultural” para apresentar uma manifestação cultural de seu país de origem institui uma possibilidade de (re)visitação ao universo simbólico que constitui subjetivamente o aluno, sendo que ele o fará da posição discursiva de estrangeiro. O estrangeiro experimenta a desestabilização dos contornos delineadores de sua instância egoica resultante da experiência com a alteridade. Vivido no arrebatamento da sedução pela novidade do estranho, que remete inevitavelmente a algo familiar recalcado na constituição psíquica; e também no horror da confrontação com o diferente, o encontro-confronto com a alteridade inerente à estrangeiridade enseja tanto o desejo de se tornar um pouco o outro, como a recusa em se deixar subjetivar por aquilo que dele advém (Revuz, 2001). Ao submeter seus sentidos à experiência com a música, com a poesia ou com qualquer outra manifestação artística de seu país de origem, o aluno o fará sob a afetação dessa posição marcada pela ambiguidade de afetos.

Consequentemente, o requisito de apresentar a história da manifestação artística escolhida requer do aluno, muitas vezes, um olhar estrangeiro sobre algo que se revestia com o avatar da familiaridade. Como, por exemplo, explicar o histórico de uma música predileta ou de versos de infância, peças com as quais o sujeito normalmente

trava uma relação de certo modo naturalizada? Justificar as razões que nortearam a escolha do que apresentar também pode instaurar uma brecha na relação com elementos do universo simbólico que constitui esse aluno, tida como inquestionável, indiciando seu envolvimento subjetivo. O que levaria um aluno a escolher uma determinada música em detrimento de tantas outras?

Assim, possivelmente, a musicalidade das palavras que compõem a letra de determinada música, a harmonia e o ritmo que ressoam no corpo de quem a escuta, a poesia que emana dos versos livres ou não, as cores e traços que primeiramente marcaram uma experiência com as formas plásticas representadas na pintura ensejarão outra experiência com os perceptos e afectos da obra escolhida. A experiência com a estrangeiridade (im)põe, portanto, um outro ângulo sob o qual uma manifestação artística pode ressoar (n) o sujeito, resvalando em sua subjetividade.

Duas reações relatadas nas entrevistas parecem acenar para possíveis efeitos na subjetividade bem distintos. Um dos alunos não se restringiu em apresentar uma música tocada no computador com a letra projetada, mas conseguiu um violão, cantou a música escolhida e propôs que a turma dançasse ao som dela, o que parece indiciar um forte investimento subjetivo na atividade proposta, tanto da parte do que apresentou como dos que estavam assistindo. Outro aluno, por sua vez, recusou apresentar qualquer coisa, alegando que não sentia necessidade alguma de falar português, porque “todo mundo falava inglês comigo”. De acordo com os alunos professores, seu envolvimento no curso era mínimo e restringia-se à aprendizagem de funções e noções estritamente utilitárias para a comunicação situacional. Tal reação pode indiciar a resistência, também inerente à constituição subjetiva, em deixar-se subjetivar pela e na língua estrangeira. Assim, por mais que uma atividade discursivo-pedagógica propicie instâncias de subjetivação do saber, no processo incidirão o atravessamento da história do sujeito, as ancoragens estabelecidas com a ideologia, o social e o cultural que o interpelam, as identificações e resistências do sujeito, apontando para a significativa força da subjetividade nos processos de subjetivação.

Uma terceira série de atividades discursivo-pedagógicas que enseja um acirramento da experiência com a alteridade e pode propiciar efeitos para a constituição subjetiva dos alunos são alguns exercícios de pronúncia.

Os que compõem o conjunto de atividades avaliadas para este trabalho são propostas simples e objetivas, descontextualizadas, a princípio, dos temas das aulas. O enfoque é a apresentação e prática de fonemas distintivos do português, como a diferença entre as vogais abertas e fechadas, as vogais nasais, as vogais /I/ e /U/ átonas em posição final, as consoantes /t/ e /d/ antes da vogal /i/, o som de nh e de lh, dentre outros, na pronúncia do triângulo mineiro, na variável padrão. Os fonemas foram apresentados em grupos, em *slides* no *Power Point*. Após

esclarecimentos sobre as ocorrências de cada grupo exposto e de como identificá-los, havia vários exemplos, repetidos para o treino da pronúncia. A prática oral se baseou em curtos textos infantis, alguns deles retirados de cartilhas silábicas, e trava-línguas. Também foi mostrado um trecho do filme “Tropa de Elite 2”, muito comentado na época em que as atividades foram propostas, a fim de permitir aos alunos a exposição a outra pronúncia (a do Rio de Janeiro, variável padrão e não padrão) e a detecção de alguns dos fonemas praticados. Um exercício de discriminação de fonemas foi proposto tendo como exemplos falas do trecho do filme assistido. O fechamento desse conjunto de atividades foi uma proposta de produção escrita e oral sobre o tema “Música”, que será abordada mais adiante.

O conjunto de atividades de prática de pronúncia foi planejado de forma a partir da exposição de elementos linguísticos isolados, os fonemas, para, progressivamente, inseri-los em um contexto comunicativo que se esperava fosse significativo para os alunos. Nesse percurso, lançou-se mão de propostas que, seja de uma perspectiva discursiva, seja da pedagogia crítica, podem ser criticadas por focar demasiadamente um ângulo mecanicista objetivista da linguagem, ao propor que a prática dos fonemas se dê por meio de textos descontextualizados e de pouca relevância para o alunado. Semelhantemente, a dissociação entre a produção de sentidos em jogo em uma prática languageira e a dos fonemas praticados, como na atividade com o filme, reforçam uma ênfase nos elementos sistêmicos da língua, sem nenhuma decorrência aparente para a tomada da palavra. Dessas perspectivas, é provável haver um questionamento quanto à relevância, por exemplo, do texto usado (copiado a seguir) para atingir os propósitos comunicativos do curso em questão, conforme expostos na introdução deste trabalho.

**Exemplo 1.** Texto usado no treino da pronúncia do som *nh*.

A galinha manhosa

Toquinha era uma galinha manhosa. Todas as manhãs ela acordava bem cedinho e começava com suas artimanhas. Julinho a acompanhava de longe e se deliciava com tudo aquilo. Ela ciscava o seu galinheiro até as palhas do seu ninho ficarem desalinhasadas. Quando seu companheiro chegava ela corria e se escondia no seu ninho. Que espertinha! – pensava Julinho!

Dentre as possíveis críticas, o tema do texto não é condizente com a faixa etária e a realidade acadêmica em que vivem os alunos e parece ter sido elaborado propositalmente para o treino de uma determinada dificuldade

ortográfica ou de pronúncia. Assim, o caráter principal de um texto, qual seja, o de propiciar a produção de sentidos, é esvaziado. A atividade também não contribui com um vocabulário que possa ser percebido como relevante para as necessidades comunicacionais dos alunos.

Entretanto, atribuo a esse conjunto de atividades um caráter enlaçador da subjetividade por concordar com Revuz (2001, p. 217), quando assevera que, além de ser um objeto de conhecimento intelectual, a língua é objeto de uma prática subjetivante:

Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela [*a língua*] solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador. [...] O sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu *eu* um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e memorização das estruturas linguísticas.

Para tomar a palavra em uma língua estrangeira, é preciso dar ao componente linguístico dessa língua o devido peso, a fim de que aquele que está na posição de aprendiz consiga se inserir no jogo dessa língua, em seus sons, ritmos e entonações. Tal trabalho ensina a exposição à musicalidade da língua, em especial quando não se está preocupado com o aspecto semântico das sequências de palavras. Assim, tanto os trava-línguas quanto os textos infantis retirados de cartilhas podem representar para o aluno uma primeira entrada nesse universo musical da língua estrangeira, com notas e harmonias tão dissonantes daquelas de sua língua materna. A esse respeito, Mizubayashi (2011, p. 157, tradução minha) pondera que:

A vida, na qual se mesclam os sons da noite, os silêncios do dia e todo farfalhar do coração, como mundo sensível, é um gigantesco reservatório musical. Então, a língua, a mais fiel e mais profunda companheira da vida, não pode consistir em ser outra coisa que não música. O problema é que, de uma língua para a outra, a música não se desloca da mesma maneira. Cada língua tem seus próprios lugares, suas situações singulares para fazer vibrar sua música.

A relação com a musicalidade da língua outra pode representar para alguns um reencontro com algo de transgressivo da história com sua própria língua. Refiro-me, particularmente, às experimentações com a língua materializadas nas lalações infidáveis do *infans*<sup>10</sup>, à falta instaurada pelo desconhecimento das palavras que podem mediar sua relação com o mundo e ao gozo experimentado na prática da linguagem. Para alguns, a experiência pode ser sedutora, por instaurar uma certa regressão e a curiosidade sobre os modos de gozo em uma língua outra, como propõe Prasse (1997). Para outros,

<sup>10</sup> O termo *infans* é usado comumente na psicanálise para se referir ao ser antes de sua inscrição efetiva na linguagem.

perigosa e ameaçadora, por promover um distanciamento da ancoragem da língua materna.

A proposta para o desfecho dessa aula sobre pronúncia pode ser vista a seguir.

Seguindo o tema música, faça um texto contando de suas experiências nesse ramo. As perguntas abaixo podem ajudar você nesse texto:

- (i) Qual tipo de música você gosta?
- (ii) Qual é a sua banda/cantor (a) favoritos?
- (iii) Existe uma música que possui um significado muito importante para você? Qual? Por que essa música é importante?
- (iv) Qual tipo de música prende a sua atenção?
- (v) Qual tipo de música você não suporta? Por quê? Exemplifique.
- (vi) Você gosta de ir em shows? Qual foi o melhor show que foi até hoje ou gostaria de ir? Por quê?
- (vii) Você toca algum instrumento musical? Gostaria de tocar algum? Por quê?

Após escrever o texto, grave um áudio contando sobre o que escreveu. Tente usar todas as regras de pronúncia aprendidas nas aulas anteriores. A seguir, envie por e-mail para seus colegas e professora, e cada um vai comentar o que achou do seu áudio. Você também comentará seu próprio áudio dizendo sua opinião sobre o mesmo.

Chamo a atenção para a função de suporte que a escrita toma para ensinar uma inscrição subjetiva na fala, nessa atividade. Ela permite que se tome uma certa distância para pensar, racionalizar e monitorar o que se tem a dizer sobre o tema. Possibilita, assim, que o medo do desconhecido e do vazio resultante do não saber como dizer seja contido, e, então, o aluno possa reconhecer-se falando de algo que lhe diz respeito na língua estrangeira. O tema proposto, inclusive, já vinha sendo trabalhado (“*Seguindo o tema música...*”), contribuindo com uma certa familiaridade com o campo semântico e sintático a ser utilizado. Ademais, a proposta do tema parece instaurar um deslocamento da ênfase ao caráter sistêmico no ensino descontextualizado dos fonemas para a oportunidade de valer-se do treino de pronúncia para uma tomada da palavra efetiva. Afinal, a atividade propõe que se fale de uma experiência subjetiva com a música.

A relevância do laço que o contato com a musicalidade da língua pode instaurar e seus efeitos na subjetividade de quem está no processo de aprendizagem pode ser indiciada nos excertos de entrevistas:

*Aluno AR<sup>11</sup>*: E estou contente, gosto demais e não quero voltar, tenho pouco [*sic*] saudade, mas não quero voltar porque gosto de ficar aqui, falando, é... gosto de falar com pessoas que não são de minha mesma língua para aprender. E acho uma língua bonita, eu acho que é a língua mais bonita que eu escutei falar é português.

*Aluno MEX*: Eu gosto porque os brasileiros são muito legal [*sic*] então eu preciso de falar a língua para poder conversar com eles. Além disso, a língua portuguesa tem um som bonito quando se fala e eu gosto disso.

A importância atribuída ao falar, ser compreendido e compreender é algo recorrente nesses excertos e, para tanto, o trabalho com a pronúncia é essencial. A língua é representada como viva, pulsante, bela, musical. Ouvir(-se) e ser ouvido é um dos laços que AR estabelece com o Brasil e o faz querer fixar residência no país. Inscrever-se na música da língua do outro para fazer coro com aqueles que a tem como sua parece ser, então, uma das principais motivações daqueles que se propõem a aprender uma língua estrangeira.

### Considerações finais

A análise de algumas das atividades propostas em cursos de PLE oferecidos a alunos em mobilidade internacional na UFU evidenciou a possibilidade de propiciar que a língua estrangeira seja ensinada de modo a ensinar que a subjetividade seja tocada. Aprendemos uma língua muito mais para contar-nos e sermos contados do que para cumprir tarefas comunicativas. Esse processo repercutiu em nossa subjetividade, como indicio nos dizeres dos alunos entrevistados. As atividades em que lhes foi instigado que falassem de si, de suas vidas, de seus gostos, enfim, de seus mundos particulares podem consistir em oportunidades para se voltarem ao espaço no qual se representam como nativos, ao tempo em que sua constituição subjetiva foi tecida e à cultura que lhes funda a possibilidade de devir como sujeito. Ao enunciarem-se na discursividade da língua estrangeira, é possível que se desenvolva uma percepção da impossibilidade de adequação dos termos às coisas que representam, constituindo uma ocasião de questionamento quanto à ilusória estabilidade desfrutada na língua materna. Semelhantemente, a escuta de novos sons na discursividade da língua outra, seja da posição daquele que a ouve ou da posição daquele que a fala, talvez, remeta-os à musicalidade inerente às línguas. A sedução desse outro canto pode ensinar uma modalidade de entrada nessa língua e enlaçá-los, de modo a oportunizar uma tomada da palavra em sua discursividade. Tal experiência é vivida na ambiguidade do encontro-confronto com o estranho, pois, diante da novidade do encontro, vivencia-se uma familiaridade estranha com a língua estrangeira,

<sup>11</sup> A identificação dos alunos se fez por meio das letras que abreviam seus países de origem (AR = Argentina; MEX = México).

até que ela possa ser tomada valendo-se do confronto, enquanto uma estranha familiar.

As atividades discursivo-pedagógicas analisadas, portanto, podem ensinar uma desnaturalização das estruturas e das redes de pertença do sujeito, suscitando, por um lado, um movimento de (re)afirmação identitária, ao interpelar o aluno quanto a suas raízes culturais e sua identificação aos gostos e tradições que compõem um certo imaginário sobre sua origem, sobre seu país. Por outro, podem representar instâncias de identificação a e em uma discursividade sobre si e sobre o mundo, escancarando a diversidade de perspectivas, convidando-os a derivar e a confluir no movimento de tornarem-se outros.

### Agradecimento

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais o fomento para apresentação deste trabalho no IV Encontro Mundial sobre Ensino de Português.

### Referências

- BENVENISTE, E. 2006 [1968]. Estruturalismo e Linguística. In: E. BENVENISTE, *Problemas de Linguística Geral II*. 2ª ed., Campinas, Pontes Editores, p. 11-28.
- CORACINI, M.J. (org.). 1995. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, Pontes, 141 p.
- CORACINI, M.J. 2003. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: M.J. CORACINI (org.), *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, Editora da Unicamp; Chapecó, Argos, p. 139-159.
- DERRIDA, J. 1995. *Escritura e Diferença*. 2ª ed., São Paulo, Perspectiva, 271 p.
- DELEUZE, G. 1988-1989. Abecedário de Gilles Deleuze. Transcrição da série de entrevistas feita por Claire Parnet. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsujeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>. Acesso em: 16/03/2015.
- MELMAN, C. 1992. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo, Escuta, 106 p.
- MIZUBAYASHI, A. 2001. *Une langue venue d'ailleurs*. Paris, Gallimard, 269 p.
- PÊCHEUX, M. 1997 [1981]. Ler o arquivo hoje. In: E.P. ORLANDI (org.), *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, Editora da Unicamp, p. 55-65.
- PRASSE, J. 1997. O desejo das línguas estrangeiras. *Revista Internacional: A clínica lacaniana*, 1(1):63-73.
- REVUZ, C. 2001. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: I. SIGNORINI (org.), *Língua(gem) e identidade*. 2ª ed., Campinas, Mercado das Letras, p. 213-230.
- ROLNIK, S. 1997. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. In: D. LINS (org.), *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. Campinas, Papirus, p. 25-34.
- TOPEL, M.F. 2003. As leis dietéticas judaicas: um prato cheio para a antropologia. *Horizontes antropológicos*, 9(19):203-222. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832003000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832003000100009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16/03/2015.

Submetido: 17/10/2016

Aceito: 16/06/2017

**Anexos****Anexo 1.** Entrevista semiestruturada para alunos estagiários.

- (1) Quando você atuou no curso de PLE?
- (2) Quais eram suas expectativas em relação ao curso de PLE?
- (3) No que você se baseava para propor uma atividade no curso?
- (4) Que atividades mais marcaram você? Por quê?
- (5) Que atividades você achou mais eficazes? Por quê?
- (6) Que atividades foram mais difíceis? Por quê?
- (7) O que ficou dessa experiência para você?

**Anexo 2.** Entrevista semiestruturada para alunos estrangeiros.

- (1) Quando você fez o curso de PLE?
- (2) O que você sabia do Brasil antes de vir estudar aqui?
- (3) Quais eram suas expectativas em relação ao curso?
- (4) O que mais marcou você em relação ao curso? Por quê?
- (5) Que atividades foram mais marcantes? Por quê?
- (6) Que atividades você considera foram mais eficazes? Como?
- (7) Que atividades foram mais difíceis? Em que sentido?
- (8) O que ficou dessa experiência pra você?