

MESA DE CONVERSAÇÃO COMO ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE SUJEITOS E DE IDENTIDADES EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

CONVERSATION TABLE AS AN ENVIRONMENT FOR (RE)SIGNIFICATION OF SUBJECTS AND IDENTITIES IN PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE

Ricardo Moutinho*
Denise Gomes Leal da Cruz Pacheco

RESUMO

No presente artigo, discutimos alguns dados coletados do projeto Mesa de Conversação em Português, desenvolvido em uma universidade no sudeste da China. A atividade proporcionou aos aprendizes chineses de português língua estrangeira a oportunidade de interagirem na língua-alvo em um ambiente menos hierarquizado em relação à sala de aula, em que o professor, muitas vezes, é visto como figura central. O espaço fornecido pelo projeto possibilitou a manifestação de identidades dos aprendizes na interação em língua estrangeira, que estavam ‘escondidas’ durante as aulas. Os dados serão analisados com base nos conceitos teóricos da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso.

Palavras-chave: aprendizes chineses; português língua estrangeira; identidade.

ABSTRACT

In this paper, we discuss some data from the project Conversation Table in Portuguese, developed in a university in the Southeast of China. The activity has provided the Chinese students of Portuguese as a foreign language the opportunity to interact in the target language in a less hierarchical environment comparing to what usually happens inside the classroom, where the teacher, most of the times, has the central role. The project has motivated the students to show some of their identities in the foreign language that were ‘hidden’ during the classes. The data will be analyzed according to the theoretical concepts of Applied Linguistics and Discourse Analysis.

Keywords: chinese learners; Portuguese as a foreign language; identity.

* Universidade de Macau, Macau, China. moutinho@umac.mo; Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro (RJ), Brasil. denise.pacheco@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta alguns resultados do Projeto Mesa de Conversação em Português (MCP), desenvolvido com alunos chineses aprendentes de Português Língua Estrangeira (PLE) em uma universidade do sudeste da China. Neste estudo, propomos uma abordagem transdisciplinar, envolvendo constructos teóricos que ocupam dois campos de investigação: engloba questões levantadas pela Linguística Aplicada, associadas aos estudos dos processos de aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) – Revuz (1998), Serrani-Infante (1994), Coracini (2003) com conceitos teóricos da Análise de Discurso.

Estrutturamos este trabalho em quatro partes. Em primeiro lugar, é discutido o papel da língua estrangeira (LE) como um espaço de (re)construção e de (re) arranjos subjetivos e identitários. Destaca-se assim o estranhamento inicial vivido pelo aprendente de uma LE durante o processo de aprendizagem dessa LE e as ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE, 1994) identificadas na formação de sua identidade linguístico-cultural. A seguir, é caracterizado o aprendente chinês e delineados os princípios básicos que estruturam a sua identidade sociocultural, com base em estudos de Watkins (1999), On (1999), Biggs & Watkins (2001). É realizada então a descrição do projeto Mesa de Conversação em Português (MCP) e são analisadas sequências discursivas colhidas em gravações de áudio/vídeo feitas no desenvolvimento da atividade, com o objetivo de mostrar como a MCP pode se constituir em uma atividade facilitadora e até mesmo promotora do processo de superação de barreiras linguístico-culturais vivenciadas pelos aprendentes no uso de sua língua materna. O texto discute ainda como as atividades do projeto MCP situam-se na tensão entre espaços de representação e de constituição identitária: uma atividade desenvolvida em PLE com jovens de língua chinesa (cantonês e/ou mandarim) em um contexto escolar oriental, marcado por vários fatores de origem sociocultural.

1. LÍNGUA ESTRANGEIRA: O ESPAÇO DE RECONSTRUÇÕES

Quando nos constituímos em uma língua, identificamos nela o mundo que está a nossa volta, construímos uma identidade imaginária que vai se mostrar no interior dessa língua, que é a nossa primeira língua, a nossa língua-mãe. Desde pequenos, estamos sendo interpelados por discursos provenientes das mais variadas

correntes ideológicas,¹ seja durante a nossa socialização primária (o contato com a nossa família: pais, avós, tios, irmãos, etc) ou durante a nossa fase de escolarização (o contato com os professores, com o livro didático, com os colegas, etc). Esses discursos não são homogêneos, e sim caracterizados por uma heterogeneização que os constitui.

Estamos afirmando, portanto, que a relação do sujeito com a realidade (contexto social) se dá de forma simbólica, na linguagem, a qual pode se manifestar por meio de diferentes formas (como por exemplo, a linguagem corporal, plástica entre outras) e em diferentes línguas e nos mais diversos ‘campos sociais’ (BORDIEU, 1984)². Cada falante vai construindo, assim, sua identidade, através de um processo que vincula a ‘sua’ identidade a questões sociais e materiais específicas, que definem quem ele é e que lugares sociais pode e não pode (deve ou não deve) ocupar. Seu discurso vai assim sendo impregnado de ‘sistemas classificatórios’ que marcam a relação entre o Eu e o Outro (Silva 2007, p.13-14), forjando sua identidade.

Percebemos, desse modo, que, ao mesmo tempo em que construímos a nossa identidade na língua com base nos discursos do Outro, reconstruímos a todo momento essa mesma identidade por sermos atravessados por novas vozes, que quase nunca estão em concordância com as anteriores e, assim, o ‘real’ aparece cada vez mais como o impossível de ser simbolizado, aquilo que escapa, foge e falta. Porém, se esse processo complexo de (re)construção de nossa identidade acontece em nossa língua materna, o que dizer, então, quando começamos a nos identificar em uma língua estrangeira?

Seria óbvio afirmar que tudo aquilo que é novo apresenta-se como estranho, desconhecido ou até complexo. Às vezes, sentimos receio, insegurança ou dúvida por aquilo que ainda não aceitávamos como parte de nosso mundo. O estranho pode aparecer de várias maneiras, seja quando temos contato com outros discursos em nossa própria língua, como já mencionamos, ou quando, por exemplo, iniciamos o estudo de uma língua estrangeira (LE). ‘Começar o estudo de uma língua estrangeira é se colocar em uma situação de não saber absoluto, é retornar ao estágio do *infans*, do neném que não fala ainda, (re)fazer a experiência da impotência de se fazer entender’ (REVUZ, 1998, p. 221). Nessa situação, encontramos-nos não com apenas um diferente código linguístico, mas também com uma diferente forma de pensar e enxergar o mundo, com uma diferente cultura que fala nessa

1 Aludimos aqui aos discursos religioso, educacional, familiar, trabalhista, político, ou seja, os vários discursos presentes em uma sociedade.

2 O autor denomina a família, os grupos de colegas, as instituições educacionais, os grupos de trabalho ou partidos políticos de ‘campos sociais’.

LE, que reconstrói aquilo que já construímos (e que provavelmente também já reconstruímos outras vezes em nossa própria língua). ‘O *eu* da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna’. (REVUZ, 1998, p. 225).

Vive-se, assim, um processo ‘desconcertante’, já que ‘aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro’ (REVUZ, 1998, p.227). No entanto, depois desse estranhamento inicial do dizer em outra língua, ao tomarmos essa LE como meio possível de interação/expressão/representação, ao olharmos para ela como um novo espaço, que surge para nós como outra possibilidade de se produzir discurso e de se fazer por ela ouvir, temos uma certa sensação (mesmo que falsa) de completude, que se manifesta quando encontramos a língua do Outro, pois nela é que conseguimos fazer emergir coisas que guardávamos em nossa língua, que estavam no seu interdito ou em nosso inconsciente.

Nesse caso, temos um estranhamento que vai com o tempo desaparecendo, tornando-se conhecido através do poder de ‘*enceguecimento*’ provocado pelo encobrimento da diferença entre o dito na língua materna (LM) e o dito em LE. O medo vai se transformando em uma vontade de expor aquilo que para o sujeito *lhe* era interior. De acordo com De Nardi (2008, p.129),

O encontro do sujeito com o estrangeiro produz uma espécie de reconstrução da relação imaginária experimentada por esse sujeito. Tem-se, assim, um encontro com o Outro especular por meio do qual forjamos nossa própria identidade e que, até então, não era para o sujeito mais que uma sombra (não reconhecida) de seu eu.

O sujeito agora inscrito em outros espaços enunciativos na outra língua, a língua do Outro, que *lhe* traz a presença do que *lhe* falta, deixa de estar escondido, assujeitado por antes não poder nela se comunicar.

De maneira contrária à LE, em que acontece esse processo de ‘desestranhamento’ (ou ‘apagamento da diferença’), na língua materna ocorre uma inibição (estranhamento) quando o sujeito se vê pela primeira vez inserido em um sistema de ensino que prioriza regras gramaticais e o faz cada vez mais sentir-se um estranho em sua própria língua, um não-sujeito que não pode produzir discurso sem que seja abafado, silenciado, como por exemplo, quando comete ‘inadequações’ gramaticais ao falar ou ao escrever. Esse processo de estranhamento na língua materna também pode acontecer fora da sala de aula (em casa, por exemplo) onde o sujeito é impedido ou censurado por proferir certas palavras ou expressões (de baixo calão, por exemplo) ou reprimido quando fala de maneira considerada vulgar.³

³ Para saber mais sobre o estranhamento na língua materna, remetemos o leitor a Revuz (1998), Coracini (2003) e De Nardi (2008).

Esse mesmo sujeito, que talvez tenha sido atravessado por vozes que o fizeram sentir-se inseguro e silenciado em sua própria língua, apresenta-se em um novo espaço em que suas vontades e seus desejos afloram, onde não há proibido ou censurado quando se insere no aprendizado de uma LE. Essa nova língua (novo espaço) é uma possibilidade de esse sujeito se reconstituir como tal, de olhar para si e identificar-se impregnado por sua subjetividade e de se expressar, de se constituir na tensão entre essa subjetividade e a historicidade. É enfim uma possibilidade de reconstruir a sua identidade frágil e instável, que acreditava estar sempre inabalável (DE NARDI, 2008).

Contudo, aqui cabem algumas perguntas: Como o sujeito se coloca na língua? (no caso, numa LE?) Como ele se faz ouvir por ela? É o que vamos procurar responder a seguir.

2. O APRENDENTE CHINÊS: DA HIERARQUIA AO PARADOXO

Durante a fase da adolescência e da juventude, os jovens normalmente vivem os chamados processos de ‘crise de identidade’. É quando questões como ‘Quem sou eu?’, ‘Quem eu quero ser?’, ‘Quem/O que posso ser?’, ‘O que/Quem esperam que eu seja?’ surgem de modo bastante intenso. E as vozes através das quais as respostas para essas perguntas vão sendo elaboradas veiculam discursos impregnados de representações que vão moldando uma identidade social/cultural ‘esperada’,⁴ construída durante a educação informal recebida preponderantemente no seio da família e a formal, desenvolvida nas instituições escolares pelas quais ele vai passando, durante seu processo de escolarização.

Esse processo naturalmente não exclui o papel dos meios de comunicação de massa e da mídia de um modo geral, que ‘mostram’ o tempo todo como ele deve ocupar uma posição-sujeito particular, ‘vendendo’ representações de sujeito com as quais ele ‘deve’ e ‘precisa’ se identificar para ser aceito e ‘bem-sucedido’⁵.

Dessa complexa rede de interferências, também não se pode excluir a ‘transnacionalização da vida econômica e cultural’ (ROBINS, 1997), resultante do

4 A identidade social/cultural deve ser compreendida como a ‘esperada’ para/pelo grupo social de que ele faz parte. Ela seria responsável pela classificação ‘cultural’, distinguindo assim um jovem chinês educado em um contexto norteamericano e em um chinês (da República Popular da China, por exemplo).

5 O jovem esperto que tem o computador X, no qual joga o jogo Y, para ‘ser um vencedor!’ Sabemos que a relação estabelecida para medir a qualidade desses comerciais é a seguinte: serão tanto melhores quanto melhor ‘venderem’ a(s) imagem/imagens com as quais os consumidores devem se identificar. (Woodward, 2000:18).

processo de globalização, que conjuga elementos econômicos e culturais em um bojo de mudanças nos padrões de produção e consumo, que, conseqüentemente, vão produzindo identidades ‘novas’, ‘globalizadas’, mas por isso mesmo mais ‘homogeneizadas’.

Como se pode perceber, a constituição identitária envolve redes de interinfluências, que podem constituir o que Du Gay (1997) denominou ‘o círculo da cultura’, composto pela interrelação e interinfluência entre as formas de representação definidas pela sociedade, que são reguladas pela tensão entre produção e consumo. A visualização desse círculo pode ser feita através da Figura 1, reproduzida a seguir:

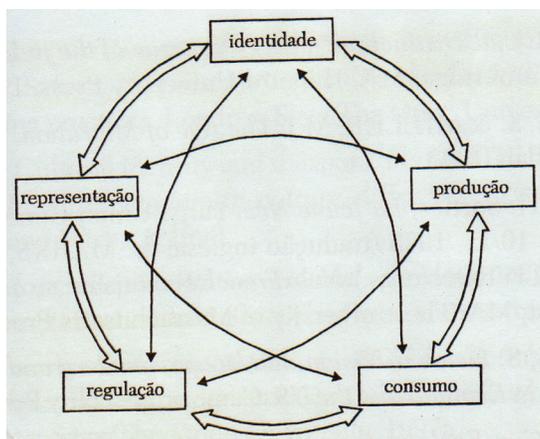


Figura 1: O círculo da cultura (DU GAY, 1997)

No caso do jovem oriental chinês, entretanto, não se pode deixar de reiterar que, no contraponto dessa rede de influências do ‘círculo da cultura’ acima representado, existem no centro desse círculo importantes princípios reguladores, como os preceitos confucionistas, que forjam sólidos valores seguidos e muito valorizados na sociedade chinesa, como o extremo respeito pelos mais velhos, fator marcante nas relações professor/aluno descritas em Watkins (1999) e em Biggs & Watkins (2001).

Em função desse típico comportamento oriental, uma ideia comum no mundo ocidental é a de que o aprendente chinês não desenvolve pensamento crítico, criatividade e independência, em razão de seu posicionamento ‘passivo’ diante do professor. No entanto, isso não corresponde à verdade. Essa aparente ‘passividade’

observada na maioria dos aprendentes orientais (talvez por não se manifestarem durante as aulas) está ligada ao profundo respeito e obediência que esses têm por seus mestres, que são considerados os responsáveis, dentro da escola, não somente pela formação intelectual, mas também social e moral de seus alunos, ou, conforme o aforismo chinês, “professores devem ensinar aos alunos não somente cultura e ciência, mas também devem educá-los moralmente⁶” (BIGGS & WATKINS, 2001). Esse enunciado inscreve-se no discurso filosófico chinês, que traz a ideologia do respeito e da obediência que o aluno deve ter pelo professor, em razão do papel desse último, considerado tão responsável quanto os pais na formação social de seus alunos.

Outro princípio muito presente na sociedade chinesa é o da hierarquia, a posição de cada sujeito em relação ao seu interlocutor: como o céu está acima da terra, o pai está acima do filho, o homem acima da mulher e o professor acima do aluno.⁷ Por isso, o aprendente chinês procura não interromper o professor, fazendo perguntas ou comentários que possam ameaçar ou colocar em dúvida o papel do instrutor, figura central da sala de aula.

No entanto, na mesma sociedade hierárquica chinesa, aprendentes têm uma relação próxima e afetuosa com seus professores fora da sala de aula (HO, 2001; BIGGS & WATKINS, 1999; ON, 1999), contexto em que surgem dúvidas, sugestões e até mesmo críticas. Essa relação próxima é observada em alguns estudos sobre interação entre professores e aprendentes no contexto chinês (HO, 2001 e 1999; CORTAZZI & JIN, 1998 e 1996; ON, 1999). Dentre esses estudos, Ho (1999)⁸ realizou uma análise comparativa entre as técnicas de professores de Hong Kong e da Austrália para lidar com indisciplina dentro e fora da sala de aula. Foi observado que enquanto professores australianos recorriam ao silenciamento (isolamento e suspensões), como punição à ocorrência de mau comportamento, professores chineses passavam tempo extra com os aprendentes depois das aulas (explicar ao aluno o que estava errado era a técnica utilizada nesse caso). Nesse mesmo estudo, também foi observado que, dentro da sala de aula, os professores australianos ensinavam o currículo e que, fora dela, eles se fechavam em suas vidas pessoais. Qualquer problema familiar ou pessoal do aluno não era de responsabilidade dos professores, até mesmo tarefas de casa por fazer eram problema unicamente do aluno. Já os professores chineses (de Hong Kong) pensavam de forma diferente,

6 Tradução nossa para: “teachers must not only teach the students culture and science but also educate them morally”.

7 De acordo com hierarquia confucionista, a harmonia está na submissão. Ver Keating (2009).

8 O contexto em questão é o ensino secundário.

utilizando visões de ensino mais orientadoras, conversavam com alunos que tinham problemas e passavam horas a mais com eles para ajudá-los no trabalho de casa.

Cortazzi e Jin (1996) referem-se ao professor chinês como pai e amigo e observam que, no contexto chinês, o ensino não é apenas educar a pessoa por inteiro, de maneira afetiva e cognitiva, mas também ensinar ao sujeito o seu papel na sociedade, que deve ser desempenhado de acordo com as regras socioculturais presentes naquele meio, com obrigações e deveres. Essa é a dimensão da ‘moral’ tão importante no contexto de ensino chinês (BIGGS & WATKINS, 2001).

É importante deixar claro que não queremos discutir métodos de ensino, muito menos a sua eficácia. Chamamos a atenção, também, para a nossa intenção de não generalizar quando citamos os exemplos acima. Há ainda poucos trabalhos na literatura para sequer podermos traçar um perfil de alunos e de professores chineses e australianos. O que desejamos mostrar, através da citação desses exemplos, é que nos parece completamente equivocada a ideia de que aprendentes chineses são diferentes dos ocidentais porque sempre estiveram inseridos em contextos de ensino considerados progressistas,⁹ de cunho altamente rígido e autoritário (como se os aprendentes ocidentais nunca tivessem passado por isso) e que, por essa razão, não estariam prontos para considerarem e, assim, experimentarem outras possibilidades de aprendizado em uma LE. Ainda sobre a questão do autoritarismo, gostaríamos de citar Stigler e Stevenson (1991 apud BIGGS, 1999, p. 55).

Um estereótipo comum no ocidente é que o professor asiático é um autoritário fornecedor de informação, aquele que espera que os alunos ouçam e memorizem respostas corretas em vez de construí-las conjuntamente. Esse não é o caso dos vários professores de escolas primárias que observamos por aqui¹⁰.

Embora acreditemos que a sala de aula seja um espaço em que se podem discutir os elementos que compõem o círculo da cultura apresentado anteriormente, não se pode negar que, na realidade oriental (como provavelmente em qualquer outra realidade), ela tende a ter um diferencial: essa discussão é naturalmente regulada pelas regras que ‘devem’ ser seguidas e respeitadas nesse tipo de interação formal. Assim, a sala de aula ‘pode’ ser um espaço de (re)produção de discursos, tanto para o professor quanto para o aprendente, um espaço sujeito a regulações

9 O adjetivo *progressista* refere-se ao desenvolvimento do currículo e de seus conteúdos de forma constante e contínua, desconsiderando o ritmo de aprendizagem dos alunos.

10 Tradução nossa para: “A common Western stereotype is that the Asian teacher is an authoritarian purveyor of information, one who expects students to listen and memorize correct answers and produces rather than to construct knowledge themselves. This does not describe the dozens of elementary school teachers we have observed”.

culturalmente marcadas, visto que o discurso é o 'lugar do contato entre a língua e a ideologia' (ORLANDI, 1997, p.17).

Acreditamos que o papel do professor é sempre o de possibilitar e incentivar a produção e veiculação de discursos variados, mesmo que para isso tenha que considerar outros espaços de interação, que estão fora do espaço formal da sala de aula. É nesses espaços que surge a oportunidade de mostrar ao aprendente que a interação em LE não acontece apenas durante a aula (encontro social formal) em um local limitado, onde o professor é o centro das atenções e os alunos apenas os seus ouvintes,¹¹ mas em lugares onde a linguagem toma corpo, contato com o mundo, momento em que a interdependência dos elementos do círculo da cultura pode ser desestabilizada, questionada e ressignificada, em que novos discursos podem ser produzidos. Por isso, atividades extraclasse são importantes para que os aprendentes possam alcançar algo mais vantajoso do que simplesmente memorizar regras gramaticais,¹² produzir enunciados fora do contexto ou memorizar e dramatizar diálogos sem uma real vontade ou necessidade. Elas podem favorecer a produção de discursos em que novas materialidades linguísticas podem surgir, descortinando as relações de força e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos ocorridos no círculo da cultura, os conflitos identitários vividos em virtude da tensão entre a construção da identidade pessoal e a da identidade social/cultural.

Outro ponto interessante é que em encontros sociais fora da sala de aula, os aprendentes chineses podem se constituir em sujeitos de discurso e expressar suas opiniões e fazer comentários sobre a aula e sobre os métodos dos professores. Durante a observação de algumas aulas de Português Língua Estrangeira (PLE) em uma universidade do sudeste da China, pudemos testemunhar um completo silêncio¹³ por parte dos aprendentes durante a primeira aula. Após o professor começar a encorajar os alunos a falarem, eles começaram a fazer alguns comentários sobre o assunto ou conteúdo em questão, mas apenas quando chamados.¹⁴ Após

11 Referimo-nos aqui ao esquema tradicional de organização dos participantes em uma aula. O professor em um tablado de frente para os alunos, e estes, por sua vez, enfileirados um atrás do outro. Este modo dificulta a interação entre eles e prioriza apenas o contato com o professor, tido como a única fonte de informação para o aprendente.

12 Dados colhidos em entrevistas com os alunos chineses revelam a prevalência de atividades de memorização, durante todo o seu processo de escolarização pré-universitária. Este fato suscita interessantes pontos de reflexão que extrapolam os objetivos do presente texto.

13 Empregamos o conceito de *silêncio* como o formula Orlandi (1997): o fôlego do sentido, o lugar da produção de novos sentidos. E parece-nos que essa definição se aplica fortemente à realidade chinesa, em que os alunos, em silêncio, reelaboram o que foi dito pelo professor.

14 A insistência do professor em quebrar o silêncio dos alunos pode provocar a produção de enunciados apenas parafrásticos, concebida a paráfrase como a retomada do já-dito e sua reinscrição na ordem do discurso. O silêncio, por seu turno, permite a erupção de novos significados, conforme afirma Orlandi (1997).

algumas semanas, pudemos observar uma participação mais efetiva, embora muitos deles ainda permanecessem em silêncio. Contudo, no final do curso, quando todas as aulas estavam finalizadas, o professor abriu uma discussão para os aprendentes apresentarem suas opiniões sobre o curso. Nesse momento em que os participantes estavam fora do contexto de aprendizagem formal, houve comentários (críticas e sugestões) não somente sobre as aulas, mas também sobre as técnicas utilizadas pelo professor, materiais didáticos e metodologia de ensino.

Como afirmado anteriormente, o aprendente chinês, embora respeite uma hierarquia presente em sua cultura, de respeito e obediência ao seu mestre, também tem uma relação aberta, próxima e afetuosa com seus professores fora da sala de aula ou, como no caso citado, fora do contexto de aprendizagem formal. Portanto, esse paradoxo no contexto educacional, identificado nessa sociedade que se apresenta como autoritária e ao mesmo tempo coletivista, prova que somos atravessados por vários tipos de discursos, de naturezas diversas, heterogeneamente constituídos, que nos levam a ser sujeitos descentralizados, complexos, impossíveis de definir em poucas palavras e, por isso, teoricamente desprovidos de quaisquer estereótipos.

Partindo das evidências de que os aprendentes chineses falam pouco dentro da sala de aula, percebemos que esse local talvez não fosse o mais propício para fazermos os alunos se expressarem com mais naturalidade, para que, como sujeitos discursivos pudessem se inserir em uma nova língua, para expressarem seus anseios e desejos, para exporem seus sentimentos e fazerem-se ouvir. Por essa razão, foi elaborado o projeto Mesa de Conversação em Português (MCP), o qual apresentaremos a seguir.

3. O MCP: MOTIVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Como professores de PLE, sempre nos questionávamos sobre o silêncio dos alunos durante as aulas e do porquê da não participação dos mesmos como produtores de pressupostos, sujeitos que interagissem com o professor em busca da construção do conhecimento. Depois de uma análise sobre nossas aulas (gravadas em vídeo), observamos que esses alunos não interrompiam o discurso do professor e nem faziam uso dele quando requisitados. Ao questionarmos alguns alunos sobre esse aparente 'silêncio', todos disseram que nunca fazem uso da palavra em aula porque tinham medo de dizer coisas óbvias ou de fazer perguntas tolas. Percebemos então que nossos alunos chineses não fariam uso da palavra a não ser que formulassem uma ideia considerada por eles distinta ou uma 'novidade' que pudesse mostrar ao professor que estavam realmente empenhados nos estudos de PLE.

Várias tentativas de motivação foram realizadas com a intenção de conscientizar os alunos da importância de serem produtores de seus discursos para praticarem e terem confiança na língua-alvo. Embora muitos tentassem se ‘desinibir’, o conflito entre a motivação que recebiam e os aspectos presentes em suas identidades como alunos chineses de uma língua estrangeira sempre era mais forte. Cogitou-se que, mesmo que motivados a falarem, as interdições e a regulação a que estiveram sujeitos em experiências anteriores de escolarização haviam marcado fortemente esses sujeitos nas interações em seu círculo da cultura.

Como já mencionamos na seção anterior deste trabalho, não temos a intenção de generalizar quando falamos em aprendente ou aluno chinês, dado o insuficiente número de trabalhos de pesquisa aplicada na área. Não podemos afirmar que alunos chineses são quietos ou passivos e que não falam em aula em razão apenas de sua tradição confuciana.

Por isso, levamos em conta para a estruturação do projeto, outros fatores como as implicações de um trabalho com LE. Consideramos que bloqueios ou falta de confiança na produção oral dos alunos é perfeitamente previsível e natural para qualquer aprendente de LE, dado que ‘a língua estrangeira é a língua “estranha”, a língua do estranho, do outro. Tal estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração’ (CORACINI, 2003, p.149). Em casos de aprendentes iniciantes, por exemplo, o medo é o da despersonalização, das mudanças que o aprendizado de uma outra língua pode trazer; um medo que ‘pode, em circunstâncias particulares, bloquear a aprendizagem, impondo uma barreira ao encontro com o outro, dificultando e, por vezes, impedindo uma aprendizagem eficaz e prazerosa’ (CORACINI, 2003, p.149).

Por essa razão, consideramos que além do medo dos alunos de dizerem algo óbvio, o problema do ‘silêncio’ em sala de aula poderia advir também do fato de estarem tentando se comunicar em LE. Portanto, consideramos que quanto menos pressão exercida sobre o aluno, quanto menos formal a situação de interação, maior a possibilidade de o aluno aceitar o seu posicionamento de falante, de sujeito provocador e produtor de discurso.

Propiciar um ambiente informal, fora da sala de aula, em que professores e alunos possam interagir é fundamental em um contexto de ensino/aprendizagem, para qualquer tipo de aprendente. Acreditando no pressuposto de que a LE pode ser um meio de transpor a barreira do não-dito na língua materna (CORACINI, 2003), durante o desenvolvimento do MCP, objetivou-se levar os alunos chineses a transporem suas ‘possíveis’ barreiras e a terem a oportunidade de conversar, sobre quaisquer temas que desejassem, livremente, sem qualquer tipo de cerceamento ou de planejamento.

Assim, uma MCP, em que os participantes começavam dialogando sobre a alta temperatura, poderia, durante seu desenvolvimento, passar pelos temas mais ‘inesperados’ como *desastres naturais, falta de recursos do estado, problemas sociais*, entre outros.

Outro objetivo do projeto MCP foi o de proporcionar aos alunos a oportunidade de confrontarem *suas* verdades (as do mundo oriental) com outras apresentadas nas aulas de PLE (as do mundo ocidental), muitas vezes desconhecidas para esses estudantes e assim, permitir que pudessem reestruturar as significações do mundo em que vivem, que inegavelmente se apresenta múltiplo e polifônico (BAKHTIN, 1992; CORACINI, 2003).

Dada a idéia de que o sujeito não é homogêneo e logocêntrico, mas sim clivado, cindido e heterogêneo (cf.: CORACINI, 2003), considerou-se que a iniciativa de realizar a MCP seria uma tentativa de oportunizar aos alunos momentos de reflexão, de identificação e de estranhamento durante debates sobre tópicos livres e variados.

4. RESULTADOS

O MCP é realizado duas vezes por semana. O ambiente é informal: uma mesa em uma lanchonete da universidade. Há encontros em que podemos contar com um bom número de participantes (de 10 a 15), porém já tivemos outros em que estavam presentes apenas dois. O fato interessante desse projeto está na expectativa que criamos antes dos encontros começarem. Quase sempre nos deparávamos com situações diferentes (novos alunos que participavam a convite de outros já frequentadores, professores que passavam pelo local e ficavam para conversar etc.).

Os encontros têm, a princípio, duração de uma hora, mas os participantes podem ficar mais ou menos tempo, de acordo com suas disponibilidades. Por ser uma atividade informal, nunca há controle de presença. Os temas das conversas podem ser propostos por qualquer participante no início, mas depois vão sendo modificados e reorganizados conforme o ritmo da interação.

Alguns desses encontros foram gravados, mas as seqüências discursivas (SD)¹⁵ que vamos utilizar nesta seção foram retiradas de um encontro ocorrido em abril de 2009, gravado em áudio, no qual nove participantes estavam presentes (dois professores e sete alunas). Notas de campo também foram utilizadas na coleta

15 Os enunciados são tratados na AD como seqüências discursivas (SD), entendidas a partir de Courtine (1984), como seqüências orais e escritas com uma dimensão superior à da frase.

dos dados. Os participantes estão identificados com as iniciais P1 e P2 (para os professores) e A+1,2,3,etc (para as alunas). A inicial 'As' corresponde ao turno em que todas as alunas falam juntas. É importante mencionar, também, que P1 é do sexo feminino e P2, do sexo masculino.

Decidimos organizar os resultados em temas que mencionamos na parte teórica deste estudo: a) a reconstrução do mundo através da LE; b) o interdito da língua materna que se manifesta na LE e; c) a hierarquia e a proximidade (paradoxo) entre o professor e o aprendiz chinês.¹⁶

4.1. A reconstrução do mundo através da LE

Já discutimos, na segunda parte deste texto, o encontro do sujeito com o estranho, que pode se manifestar de várias maneiras, mas nunca fora da linguagem. A forma de estranhamento que nos interessa neste estudo é o encontro com uma LE, um novo espaço, por onde começamos a enxergar o mundo por outros vieses sociais e a nos comunicar utilizando outras formas de pensar, reconstruindo aquilo que já tínhamos aceitado como acabado, intocável e, de certa maneira, imutável.

O encontro com uma LE sempre nos faz repensar conceitos, considerar outros direcionamentos e redefinir novas linhas de raciocínio. Um bom exemplo disso é o uso de expressões de cunho metafórico (como o 'gato comeu', 'chover no molhado' etc), utilizadas para rotular ou ilustrar situações corriqueiras. Na SD1, reproduzida abaixo, poderemos identificar duas expressões desse tipo que surgiram durante a conversa.

SD 1

619	P1: Pelo amor de Deus! (2,0) é o pulo do gato (1,0) sair daqui e ganhar muito dinheiro
620	A4: Sim
621	P1: Para outros países
622	As: Sim
623	P1: É correr atrás de intercâmbio nas universidades
624	P2: Por isso é importante o intercâmbio que vocês fazem para Portugal, agora vai ter a universidades do Brasil também para fazer,
625	P1: Tem que ir!
626	P2: Tem que ir!
627	P1: É chegar lá e esquecer chinês
628	As: ((risadas))

¹⁶ As convenções utilizadas na transcrição encontram-se no anexo deste artigo.

629	P1: Eu estou falando esquecer chinês no sentido de conversar- quando vocês estiverem lá vocês têm que falar português (1,0) porque aí vocês vão estar se preparando profundamente para serem profissionais (1,0) assim que todo mundo vai ficar assim ((segura em uma aluna)) um puxa pra cá e o outro puxa pra lá
630	As: ((risadas))
631	P1: Todo mundo vai querer empregar vocês (1,0) disputado a tapa (1,0) temos uma expressão no Brasil que diz 'disputado a tapa' ((escrevendo no caderno))
632	P2: A tapa
633	A4: E o que é?
634	P1: A tapa ((faz um gesto de tapa)) é quando se diz-
635	As: Ohhhhh ((risadas))
636	P1: Mas disputar um profissional a tapa é quando você: (...) é quando todo mundo quer (1,0) os empresários querem todo mundo quer
637	P2: É quando um empresário sai dando tapa no outro dizendo "sai daqui que ele é meu"
638	As: ((risadas))
639	P1: É! disputado (1,0) e se vocês falam inglês também (1,0) aí::
640	P2: Aí, (3,0)
641	P1: É
642	As: ((risadas))

As expressões 'o pulo do gato' (turno 619) e 'disputado a tapa' (turno 631) poderiam, sem dúvida, aparecer em um livro didático de PLE, com explicações ilustrativas, em uma seção destinada a curiosidades. Ou então, poderiam receber destaque em um texto e, posteriormente, serem retomadas em uma nota de rodapé ou em uma seção de vocabulário. A diferença entre o que poderia aparecer em uma sala de aula e o que apareceu durante a conversa citada na SD1 é a autenticidade no uso das expressões. P1 não tinha qualquer interesse anterior em usá-las, mas em razão do contexto em questão permitir tal uso, as expressões ressignificaram-se na interação. Uma delas, 'disputado a tapa' chamou a atenção das alunas (turno 633), que se surpreenderam (turno 635) depois que descobriram o seu significado. Essa surpresa pode ter sido provocada em razão do processo de 'desestranhamento' daquilo que parecia como novo aos aprendentes naquele momento, ou seja, uma transposição da barreira do medo do desconhecido, do estranho que leva os aprendentes a considerarem outras formas de enxergar o mundo.

Acreditamos que é possível ultrapassar essa barreira mediante o envolvimento na língua-alvo. Por isso, o aprendente deve ir além do conhecimento formal de uma LE. É importante que ele possa 'sentir' a língua por meio de uma interação real, pois é na interação que a língua deixa de estar exterior ao sujeito. Em outras palavras, é possível para um sujeito não apenas 'conhecer' uma LE, mas 'saber' essa LE e ser falado por ela (CORACINI, 2003).

Sobre a expressão 'pulo do gato', que parece não ter recebido a mesma atenção das alunas no primeiro momento, foi retomada em turnos posteriores.

SD 2

648	P1: Sim (1,0) eu estou falando sério eu não estou brincando não! É o pulo do gato (1,0) oh tem uma outra expressão 'é o pulo do gato' (...) é alguma coisa que você faz que vai te levar para uma situação MUITO melhor
649	P2: É
650	P1: É um pulo do gato (3,0) o pulo do gato é vocês irem para Portugal ou pro Brasil e não falar chinês (1,0) só português para falar MUITO português que aí oh (1,0) esse é o pulo do gato (2,0) ou seja vocês vão saber oh muito bem o o português (4,0) ok meninas?

Provavelmente em razão do interesse das alunas pela expressão 'disputado a tapa', P1 decidiu também explicar a expressão 'pulo do gato' (utilizada para fazer alusão ao intercâmbio que os alunos fazem no terceiro ano do curso de Licenciatura em Estudos Portugueses). Como o assunto discutido era propício ao reaparecimento da expressão, pôde-se inferir o significado da expressão não apenas pela explicação fornecida por P1, mas também pelo contexto em que estavam todos os participantes.

4.2. O interdito da língua materna que se manifesta na LE

Falamos até aqui da transposição da barreira do desconhecido em uma LE, que acontece a partir do momento em que o sujeito começa a se sentir parte do grupo falante daquela língua. Porém, há outra transposição de barreira, que também se manifesta durante as primeiras etapas de aceitação de uma LE por parte do aprendente, a transposição da barreira do interdito da língua materna. Esse fenômeno acontece em razão de a LE parecer 'ser um lugar onde quase tudo é permitido, onde os desejos podem irromper mais livremente, ainda não moldados por interditos' (CORACINI, 2003; p. 48). Observemos a SD a seguir:

SD 3

394	P1: É alguma coisa que vocês queriam aprender na escola que vocês falavam escondido? Coisas que vocês falavam escondido = que vocês ficavam escondidinhas para conversar = que vocês não podiam falar para os outros ouvirem. (5,0) Lembra de alguma coisa?
395	As: Não não
396	P1: Nada o que vocês faziam escondido que ninguém podia saber? Por exemplo (1,0) ela é:: vamos dar um exemplo (1,0) pode ser que não seja mas- ela ((apontando para uma das alunas)) é:: tá na escola secundária e ela arranhou um namorado, aí ela quer contar para a outra que ela arranhou um namorado mas ela não quer que as outras pessoas saibam. Alguma coisa assim = alguma coisa que vocês guardem de segredo = tinha alguma coisa de segredo que vocês-

397	As: Oh::
398	P1: Entenderam qual é a minha pergunta? Não sei como eu posso me fazer mais clara.
399	A2: Ah acho que tá claro.
400	P1: É. Coisas que vocês não podiam falar na escola = mas que vocês queriam falar. Entendeu coisas que vocês não podiam falar mas que vocês queriam falar.
401	As: ((risadas))
402	A2: Comer na aula
403	P1: Comer durante a aula? Ah não podia comer durante a aula
404	As: ((risadas))
405	A4: Não pode falar palavrão
406	P1: Ah palavrão. Que mais?
407	A2: ((fala chinês com A4))
408	As: ((risadas))
409	P1: Na escola que vocês estudaram vocês aprederam educação sexual? Aprenderam o corpo de vocês, como é que era o corpo, como funcionava o corpo.
410	A2: <i>Yao yao</i> ¹⁷ . Tem tem
411	P1: Fala em português = eu não to entendendo nada
412	As: ((risadas))
413	A2: Ah:: falar sobre isso = ela disse ((referindo-se a A4)) não mas tem uns:: sobre sexual
414	P1: Educação sexual = tem uma aula de educação sexual?
415	A3: Ah um pouco
416	P1: Um pouco?
417	A2: Escola diferente ah:: as coisas são diferentes
418	P1: Ah sim = então todos vocês aprenderam educação sexual na escola?
419	A3: Estudo na primária já disse que:: as meninas vai ter- não é:: <i>period</i>
420	P2: Ah tá é::
421	P1: Menstruação
422	P2: Menstruação
423	P1: Em português se diz menstruação
424	As: Menstruação
425	P1: Deixa eu escrever aqui para vocês aprenderem
426	A4: MENS-TRU-A-ÇÃO. Ah::
427	P1: MENS-TRU-A-ÇÃO.
428	A1: O que significa menstruação?
429	P2: Período é o período = nós também falamos período
430	As: MENS-TRU-A-ÇÃO
431	P1: E vocês aprenderam sobre isso na escola?
432	A4: Ah sim porque na escola primária já algumas alunas já têm isso
433	P1: Então a professora explica?
435	A4: Depois na escola secundária falava sobre mais MAIS sobre isso
436	P1: Todas vocês aprenderam isso na escola?
437	As: Sim
438	P1: Ah que legal!

17 Algumas falas em chinês que julgamos importantes para o entendimento do contexto foram transcritas segundo o sistema ortográfico de romanização *yale*.

Podemos notar que no turno 407, A2 fala em chinês com A4 algo referente ao conteúdo das disciplinas de educação sexual do ensino secundário. As risadas de todas as alunas logo no turno seguinte provam que algo jocoso ou incomum foi mencionado durante o turno 407 (falado em chinês). Quando pressionada por P1 para falarem português, A2 diz que A4, no turno em questão, mencionou algo sobre 'sexual' (turno 413). P1, então, infere que o que A2 quis dizer foi 'aula de educação sexual'. É interessante observar que, após a palavra 'sexual' ser proferida em português (ou seja, em LE), o que provavelmente faria parte do interdito na língua materna das alunas, não houve qualquer manifestação de estranhamento (risadas ou expressões de surpresa) por parte das outras alunas. Outro fato curioso foi o aparecimento do termo 'menstruação', que foi abordado naturalmente e com muito interesse por parte das alunas. Isso prova o que postula Coracini (2003:149) de que em LE:

... pode-se notar a facilidade com que emergem termos sensuais, sob censura na língua materna, na escrita, por exemplo, de um poema em língua estrangeira, cujo tema é a paixão ou sexo, ainda tabu nas camadas sociais da classe média, sobretudo quando se trata de abordar experiências que poderiam ser vistas como de foro íntimo.

É interessante observar como uma conversa informal em LE propiciou a possibilidade de se abordar assuntos que dificilmente apareceriam em uma aula de LE, pois temas 'tabus' quase nunca estão presentes em materiais didáticos (tanto de língua materna quanto estrangeira). Além disso, mesmo que professores procurassem levantar tais temas independentemente de estarem ou não nos materiais, os aprendentes chineses provavelmente manifestariam uma certa estranheza ou até mesmo resistência em discutí-los dentro da sala de aula, em razão do sistema de ensino e aprendizagem de línguas na China ser pautado em leituras de textos clássicos, de cunho poético e lírico (CORTAZZI & JIN, 1996)¹⁸. Esse é um dos efeitos do processo de regulação imposto no círculo da cultura a que esse tipo de objeto cultural – material didático - está sujeito, fato que confirma a hipótese de interferência desses processos regulatórios na produção de discursividades em LM. O MCP conseguiu romper esse ciclo, ao permitir a erupção dessa discursividade e sua inscrição na ordem do discurso das estudantes, de forma natural, como observado na SD 3.

É importante observar que embora as alunas tivessem tido aulas de educação sexual na escola, parece que essas não esclareceram todas as suas dúvidas. Os termos

18 É também possível observar esta tradição de ensino no depoimento das alunas na SD 5, mais adiante.

utilizados nos turnos 415 e 417 ('um pouco'; 'na escola é diferente') sugerem que se falava sobre o assunto, mas o tema não era aberto a debate para que as dúvidas dos alunos fossem levantadas e respondidas. Um reflexo disso são alguns dados apontados na edição de agosto da revista 'New & Old Macau'. De acordo com o relatório do primeiro semestre de 2009 do Departamento de Saúde de Macau (DSEC), jovens têm pouco conhecimento sobre gravidez e métodos contraceptivos. Para se ter uma ideia, 10% dos entrevistados pensam que o beijo poderia levar à gravidez.¹⁹ Embora o conceito de sexo seja diferente entre pais e filhos em Macau e o fato de os jovens já estarem mais 'abertos' a esses assuntos considerados tabus no passado, é claramente possível observar que a geração anterior ainda deixa suas marcas em vários setores da sociedade, sobretudo na escola.

Na SD 4, observamos outro fato interessante. As alunas, provavelmente influenciadas pelo interdito e pelo discurso 'machista' em língua materna (que mulheres não devem conversar sobre assuntos de foro íntimo com homens hierarquicamente superiores), percebem que estão discutindo 'tranquilamente' sobre um tema que 'normalmente' não discutiriam na frente/ou com uma pessoa do sexo masculino, como P2.

SD 4

444	P1: Então vocês tinham uma aula- o que que aprende nessa aula? O que vocês aprenderam nessa aula de educação sexual?
445	As: () ((olham para o professor P2 e começam a rir de vergonha))
446	P2: Não! podem falar não tem problema!
447	As: ((risadas))
448	P2: O que você falou que todo mundo::
449	P1: É eu não entendi ((risadas))
450	A4: É sobre:: ((pergunta algo em chinês))
451	A2: Ah ah é sobre o:: mens-
452	P1: A menstruação
453	A2: É como tem é como isso é: (2,0) o dia o primeiro dia até quase qualquer dia depois é
454	P2: O ciclo
455	P1: O ciclo menstrual
456	A2: Sim
457	P1: CI-CLO MENS-TRU-AL ((escrevendo no caderno e mostrando às alunas))
458	A4: Sim
459	P1: Ah eu escrevi em cima do seu desenho faz esse desenho aqui de novo para mim?
460	As: ((risadas))

19 New & Old Macau, agosto de 2009, seção 'Inlookers'.

Nesse trecho, a conversa já não flui com a mesma naturalidade. Podemos notar a timidez das alunas (turnos 445 e 447) e a dificuldade de proferir a palavra ‘menstruação’ (turno 451) que tinha sido apresentada por P1 anteriormente. Nesse caso, o esquecimento pode ter sido provocado em razão do fato de estarem dizendo algo que não diriam na frente de um sujeito do sexo masculino (P2), se a conversa estivesse sendo conduzida em chinês (língua materna das alunas). Esse é o efeito do elemento cultural/social (presente na língua materna), que se expressa através de ressonâncias discursivas de interdição. Nesse novo *locus* de discursividade, propiciado pela LE, ‘tudo’ (ou quase tudo) é permitido, provocando receio, repulsa ou (como no caso em questão) esquecimento.

Entretanto, se termos sensuais ou experiências de foro íntimo, que são interditados na língua materna, podem ser mais fáceis de se discutir em LE, termos e expressões de afetividade ou de emoção, que não se encontram interditados na língua materna (Coracini 2003) parecem ser difíceis de dizer, por mais desenvoltura que tenhamos em uma LE. É o que podemos observar na próxima SD.

SD 5

82	P1: É na escola = que tipo de de de texto que você lembra = assim aqueles primeiros textos que a professora contava aquelas histórias para vocês = era sobre o quê?
83	A3: (10,0) Também era um:: os professores tradicionais que::
84	P1: [professores tradicionais em Macau?]
85	A3: Sim.
86	P1: É o que que eles faziam, o que que eles ensinavam ou que histórias que ele contavam?
87	A3: História? Hh
88	P2: Poesia, não sei.
89	P1: Poesia (1,0) poemas,
90	As: Ah não ((falavam em chinês))
91	P2: Não?
92	As: ((falavam em chinês))
93	P1: Vocês não liam? Vocês não liam poemas nas aulas?
94	As: Sim sim
95	P1: Que tipo de poemas vocês liam? Sobre o que que os poemas falavam? Era sobre o que qual era o tema?
96	A6: Anti antigamente, as pessoas (10,0) é é:: sobre as pessoas, a vida de algumas pessoas.
97	P2: Hum.
98	P1: Você lembra de algum?
99	A3: Hum:
100	P1: Falava sobre o quê? Não poema ma-
101	A3: De vida de vida (2,5) é: como exemplo, nas montanhas, tem uma:
102	As: ((risadas)) Tudo tudo ((fazendo gestos))
103	P1: Num casebre, numa casinha?

104	A3: Ah sim (1,0) depois as pessoas olham para:: toda a parte... depois sente-se muito:: depois ((risadas e falas em chinês)) faz fazem uma poesia.
105	P1: Ah aí vocês faziam a poesia? = quando é que vocês começaram a apreder a escrever? (3,5) escreve a escrita chinesa.
106	A1: Quando nós compomos uma poesia?
107	P1: Não = aprender os caracteres chineses? (3,0)
108	P2: Começou a escrever o nome, começar a escrever
109	P1: [a] primeira a primeira vez que vocês escreveram um caractere chinês. Com quantos anos?
110	A2: Três anos.
111	P1: TRÊS ANOS? JÁ COMEÇARAM A APRENDER?
112	As: ((risadas)) sim sim

Podemos notar a dificuldade de P1 e de P2 em obterem respostas das alunas. Algumas vezes, as aprendentes começavam a falar em chinês (turnos 90, 92 e 104), outras vezes davam risadas ou faziam gestos porque não conseguiam dizer o que queriam em português (turno 102 e 104), mas, na maioria das vezes, não respondiam à pergunta e/ou acabavam por fugir ao tema da mesma (turnos 83, 87, 94, 99, 101, 106).

Essa SD revela, ainda, como se manifestam discursivamente os processos de ressignificação em LE, vividos pelas estudantes durante a aprendizagem dessa LE: silêncio, risadas, falas na LM (chinês), fuga da resposta e produção de outros enunciados. A SD nos mostra o momento em que ocorre o ‘desarranjo subjetivo’, que somente a aquisição bem-sucedida da LE permite amenizar.

4.3. A hierarquia e a proximidade entre o professor e o aprendente chinês

Como já discutimos na seção 3 deste artigo, o aprendente chinês insere-se em um modelo de ensino centralizado no professor, que é tido como o sábio, a fonte do saber e o dono da palavra. Por ser a figura central da sala de aula, o professor deve preparar sua exposição de maneira que não suscite nenhuma dúvida e, se por acaso isso ocorrer, ele deve estar atento a possíveis sinais de dificuldade dos alunos e, então, repetir ou reexplicar o ponto em questão.

Seguindo essa filosofia, nenhum aluno deve fazer perguntas até o final da aula, porque sempre se espera que o professor possa perceber a sua inquietação. Além disso, o aprendente tem um certo receio de perguntar algo muito óbvio ou de dizer coisas que o professor possa julgar como impróprias para o momento, como podemos perceber nas SD seguintes (6 e 7).

SD 6

295	P1: não (2,0) e vocês faziam perguntas durante a aula quando vocês que = a professora tava falando e vocês = por exem- a professora tava contando a história e vocês não entendiam alguma coisa = vocês perguntavam a ela o que ela tinha falado?
296	A3: hh não.
297	P1: Não? (2,0) por quê?
298	A2: (3,5) Éramos muito pequenos
299	P1: Uê? Mas os pequenos também perguntam (2,5) por quê? ((risadas))
300	A1: Tímidos
301	P1: Ah tímidos.
302	A5: Porque os professores conta conta contavam histórias muito muito simples.
303	P1: Então vocês não têm dúvida.
304	A5: Sim

SD 7

314	P1: Vocês também falavam que vocês não tinham entendido? (2,0) Não?
315	As: ((falam em chinês))
316	P1: Você falava quando você não entendia? (2,0) Não? Quem falava igual a ela? ((apontando para A3)) Só ela que falava?
318	As: ((risadas))
319	P1: ((risadas)) Ela é a única faladora aqui. E aí?
320	A4: Ela é corajosa!
321	P1: Corajosa. E aí você não entendia o que você fazia quando você não entendia?
322	A4: É: perunt perguntei aos colegas
323	P1: Aos colegas. E se os colegas não soubessem o que vocês faziam?
324	As: ((risadas))
325	A1: Ainda tem um colega muito inteligente ((risadas))
326	P1: E se o colega inteligente não soubesse? E aí?
327	As: ((risadas))
328	P1: O que vocês faziam quando o colega inteligente não sabia?
329	A3: Porque porque eles são trabalhadores e sempre sabiam.
330	P1: Mas e se ele não sobesse? Sempre ele sabia?
331	A1: ((risadas))
332	A6: Eu pergunto aos pais.
333	P1: Aí perguntava aos pais. E se os pais não souberem?
334	A4: Pergunta as ir- irmãs
335	A5 [mãs]
336	P1: Mas não pergunta ao professor?
337	A4: Ah depois
338	P1: Ah depois pergunta? Então vamos voltar a ordem. Pergunta ao colega, pergunta aos pais ou então fica com a dúvida?
339	As: [aos pais]
340	As: ((risadas))

341	A4: Não ((fala em chinês)) ((risadas)) espera espera () os professores também é: entendeu-nos.
342	P1: Ah então vocês esperavam o professor perceber que vocês não tinham entendido? (2,0) Caramba que loucura! E vocês ficavam com a dúvida um tempão hein?

Podemos notar que apenas uma aluna (A3) perguntava aos professores quando tinha alguma dúvida e, por isso, era considerada ‘corajosa’ (turno 316). Todas as outras alunas seguiam a mesma ordem: perguntavam ao colega, aos pais, às irmãs e finalmente, ao professor, ou esperavam que esse percebesse a dúvida.

No entanto, o fato de não interromperem o professor durante a aula não significa que os aprendentes não pudessem procurá-lo ao final da mesma para tirarem dúvidas. Nas universidades chinesas, por exemplo, é comum professores e alunos morarem no *campus*, às vezes no mesmo prédio, e isso possibilita a troca de informações entre eles quando se encontram no corredor, no elevador ou mesmo em suas casas. Não é raro professores receberem alunos para o almoço no fim de semana.

Isso nos leva a perceber a existência de outro princípio de cunho confucionista, de que professores devem ser considerados mestres, amigos e verdadeiros pais para os alunos. É o que podemos notar na próxima SD:

SD 8

362	P1: Participa de muitas atividades, hum (5,0) e o que que é ser bom professor?
363	As: ((risadas)) Simpático!
364	P1: Simpático, paciência, que mais?
365	A6: Amável ((risadas))
366	P1: Amável amabilidade, que mais?
367	A4: Suaveis
368	P1: O quê?
369	A4: Suaveis
370	P1: Não entendi
371	A4: SUAVEIS
372	P1: Ah °suaveis° (2,0) ser suave, que mais?
373	As: ((fala em chinês))
374	A4: Ama amar-nos
375	P1: Amar os alunos = e como um professor pode manifestar que ele ama um aluno dele? Como é que ele po- como é que o aluno pode saber que o professor o ama? Que que o professor faz para o aluno saber que ele o ama?
376	A2: Quando tem uma nota muito boa ((risadas))
377	As: ((risadas))
378	A5: Dar prendas para mim ((risadas))

379	P1: Ah↑ dar prendas? Que mais?
380	A5: Eu eu eu tinha muito, eu era uma boa aluna antigamente
381	As: ((risadas))

Chamamos atenção para o turno 374, em que A4 profere a palavra ‘amar’. À primeira vista, podemos pensar que isso seja uma inadequação vocabular e que o verbo mais adequado seria ‘gostar’. Porém, ao examinar a relação entre o professor e o aluno chinês, percebemos que ela é bem mais próxima em comparação com a ocidental. A2 e A5 afirmam que ‘dar uma nota muito boa’ e ‘dar prendas’ eram algumas das formas dos professores manifestarem *amor* por seus alunos. Biggs & Watkins (2001) relatam resultados semelhantes e mencionam outras maneiras muito mais próximas, e até mesmo familiares, que professores chineses utilizam para demonstrarem afetividade por seus alunos.

- ‘Eu ensino com o coração. Meus alunos podem sentir isso.’
- ‘Eu amo os meus alunos e eles me amam.’
- ‘Eu conheço todos os meus alunos pelo nome. Eu almoço com eles e eles me contam os seus problemas. Eu os convido frequentemente para irem a minha casa, e eu faço comida para eles.’
- ‘Eu sou um(a) Cristã(o) fiel. Eu sei que Deus me ama, e eu também amo os meus alunos, através do amor de Deus.’ (Biggs & Watkins 2001:282)²⁰

Essas frases foram tiradas de uma entrevista conduzida com alguns professores de uma universidade de Hong Kong que foram nomeados pelos alunos a um prêmio de distinção pedagógica. Podemos perceber que o verbo ‘amar’ aparece muitas vezes, o que sugere que esse verbo mencionado por A4 no turno 374 não foi um engano, mas sim um vocábulo presente para descrever a afetuosa relação que existe entre professores e alunos chineses.

Portanto, essa relação hierárquica e ao mesmo tempo afetuosa é um dos paradoxos que existem na complexa relação professor/aluno na sociedade chinesa, que se manifesta nas SDs analisadas: a de cunho mais autoritário (o professor está acima do aluno, assim como o céu está acima da terra, o homem acima da mulher,

²⁰ Tradução nossa para:

- ‘I teach from the heart. My students can feel that.’
- ‘I love my students and they love me.’
- ‘I know all my students by name. I have lunch with them, and they tell me their problems. I often ask them home, and I cook for them.’
- ‘I am a committed Christian. I know God loves me, and I too love my students, through the love of God.’ (Biggs & Watkins, 2001:282)

etc) e a de cunho mais familiar (o professor deve ser considerado um amigo e um verdadeiro pai para os alunos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratando-se da relação língua/sujeito/identidade, o que se pode afirmar com certeza é que ela se dá de forma dinâmica, fluída e cambiante: as identidades estão sempre em pleno movimento e em constante mudança. O que mostramos com este estudo são resultados iniciais de um projeto com o qual pretendemos levar os aprendentes a se sentirem sujeitos que falam, se representam e se (re)significam em português, interagindo com o Outro na língua portuguesa, uma LE, (re)identificando e (re)significando o mundo a sua volta, talvez sem os mesmos (mas provavelmente com outros) receios que têm em sua LM.

Quando escolhemos trabalhar com língua estrangeira (mais especificamente com PLE), sabíamos da complexa tarefa que nos esperava, não somente pela escassez de materiais didáticos, de cursos de especialização e atualização profissional nessa área, mas sobretudo pelas poucas pesquisas realizadas até o momento.

Parece que até agora, alguns avanços já foram feitos, mas ainda há uma certa homogeneização por parte de materiais didáticos, por exemplo, sobre o perfil dos aprendentes de PLE. Sabemos que há métodos específicos para falantes de certas línguas e também para faixas etárias (jovens, adultos e até crianças), porém cremos que isso não seja o bastante para evitar a ocorrência de processos de apagamento de identidades, como a dos sujeitos professor e aluno, conforme mostrou Pacheco (2006). Há especificidades em uma sala de aula que materiais didáticos não podem prever. Por isso, é importante o relato de experiências como o MCP, que podem contribuir para que os professores orientem seus alunos a alcançarem o tão sonhado objetivo de falar português.

Destacamos ainda, o perigo das generalizações. Sabemos que, pela própria complexidade e heterogeneidade do sujeito e pelas diferentes culturas e sociedades existentes no mundo, aprendentes são diferentes em toda a parte. Por essa razão, técnicas que se usam com um grupo de aprendentes podem não funcionar com outro grupo. Necessitamos de mais estudos para podermos ter uma melhor compreensão sobre as identidades dos diferentes grupos de aprendentes chineses de PLE e, com base nesses trabalhos, traçarmos objetivos mais claros e elaborarmos técnicas mais adequadas e eficazes para um processo mais interacional, dinâmico e prazeroso de ensino-aprendizagem dessa língua.

Sabemos que a LE é o lugar de reconstruções, de transposições de barreiras, da evasão de sentimentos, mas também ao mesmo tempo pode ser o do medo, da insegurança e da inibição. Por isso, acreditamos que sempre devemos repensar nossas concepções sobre língua, nossos métodos e técnicas de ensino e, especialmente, nosso papel como sujeitos facilitadores da imersão de novos sujeitos na língua.

Gostaríamos de encerrar com um fato mencionado em uma palestra proferida na Universidade de Macau pelo Prof. Dr. Edwin Thumboo (2008), da Universidade Nacional de Cingapura. Na ocasião, foi citada a realização do projeto organizado pelos alunos do Departamento de Inglês dessa instituição denominado 'The Island Magazine'. Trata-se de uma revista em que os alunos escrevem contos, poesias e ensaios em LE (no caso, inglês). Ao serem perguntados sobre o porquê do nome da revista, disseram que, para eles, ela representava um lugar isolado dos valores tradicionais da sociedade, um lugar onde poderiam escrever sobre o que quisessem sem medo de repressão, um lugar onde eram livres, onde estavam salvos. Esse, sem dúvida, é um dos papéis mais importantes de uma LE e que consideramos o mais representativo da base teórica de nosso trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (1979 / 1992) *Estética da Criação Verbal*, trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes. 1992.
- BIGGS, J. & WATKINS, D. A. (2001) Insights into teaching the Chinese learner. In: BIGGS, J. & WATKINS, D. A.. Eds. *Teaching the Chinese learner*. Hong Kong/Camberwell: CERC & ACER. pp. 277-300.
- BOURDIEU, P. (1984) *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge: MA, Harvard University Press.
- CORACINI, M. (2003) J. Língua Estrangeira e Língua Materna: Uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.) *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. 1ª. ed. Campinas/Chapecó: Editora da UNICAMP & Editora ARGOS, pp. 139-159.
- CORTAZZI, M. & JIN, L. (1998) Dimension of dialogue, large classes in China. *International Journal of Educational Research*. 58: p. 327-345.
- CORTAZZI, M. & JIN, L. (1996) Cultures of learning: Language classrooms in China, In: COLEMAN, H.. Ed. *Society and Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 169-206.
- COURTINE, J. J. (1984) Definition d'Orientations Théoriques et Méthodologiques en Analyse de Discours. *Philosophiques*, vol. IX, n.2, Paris.

- CHAN, E; LORETA, F. & U, M. (2009). Love=Sex? Moral value of young generation. *New & Old Macau*. Spring 2009. UMAC Bridges. pp. 8-31.
- DA SILVA, T. T.; HALL, S. & WOODWARD, K. (2007) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- DE NARDI, F. S. (2008) A estranha relação do sujeito com a língua materna: algumas reflexões sobre língua e identidade. In: MITTMANN, S., GRIGOLETTO, E., CAZARIN, E., A. (Orgs).. *Práticas discursivas e identitárias. Ensaios PPG Letras UFRGS*. Porto Alegre: Nova Prova Editora. pp. 124-136.
- DU GAY, P. (1997). *Production of Culture/Cultures of Production*. Londres: Sage/The Open University.
- HO, I. T. (2001) Are Chinese teachers authoritarian? In: BIGGS, J. & WATKINS, D. A. (Orgs.). *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives*. Hong Kong/ Camberwell: CERC & ACER. pp. 99-114.
- _____. (1999) *Teacher thinking about student problem behaviours and management strategies: A comparative study of Australian and Hong Kong teachers*. Unpublished doctoral thesis, The University of Sydney.
- KEATING, J. (2009) The Dark side of Confucianism. Disponível em: <http://web.ics.purdue.edu/~iltc/EnglishPages/PublicAffair/confucius.pdf>. Acesso em: 08/09/2009.
- ON, L. (1999) W. The cultural context for Chinese learners: conceptions of learning in the Confucian tradition. In: BIGGS, J. & WATKINS, D. A. (Orgs.). *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong /Camberwell: CERC & ACER. pp. 25-41
- ORLANDI, E. (1997) *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- PACHECO, D. G. L. C. (2006) *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo* Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- REVUZ, C. (1998) A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 21-230.
- ROBINS, K. (1997) Global Times: what in the world is going on? In: DU GAY, P. (Org.). *Production of Culture / Cultures of Production*. London: Sage/The Open University.
- SERRANI-INFANTE, S. (1994) Análise de ressonâncias discursivas em Micro-Cenas para estudo da identidade linguístico-cultural. *Trabalhos de Linguística Aplicada* 24, Unicamp. pp. 79-90.
- THUMBOO, E. (2008) Literature in World Englishes: Variety and Value. Palestra proferida na Universidade de Macau. Departamento de Inglês. 27/03/2008.
- VOLET, S. & RENSHAW, P. (1999) "Chinese students at an Australian university: adaptability and continuity". *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*, CERC and ACER, The University of Hong Kong and The Australian Council for Educational Research Ltd, Hong Kong and Australia, pp.205-220.

WOODWARD, K. (2000) Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: DA SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.). *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Modernos*. Petrópolis, Vozes.

ANEXO

Convenções de transcrição

...	Pausa não medida
(2,3)	Pausa medida
(...)	Fala não compreendida
?	Entonação ascendente
.	Entonação descendente no final de elocução
,	Entonação de continuidade
-	Para súbita
=	Elocuções contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
<u>sublinhado</u>	Ênfase
MAIÚSCULA	Fala em voz alta ou muita ênfase
°palavra°	Fala em voz baixa
: ou ::	Alongamentos
[Início de sobreposição de falas
]	Final de sobreposição de falas
()	Fala não compreendida
(palavra)	Fala duvidosa
(())	Comentários do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	Fala relatada
hh	Aspiração ou riso
.hh	Inspiração
↑	Subida de entonação
↓	Descida de entonação

Recebido: 17/01/2012

Aceito: 14/10/2012