

A “ERRÂNCIA” DO SUJEITO-PROFESSOR E DOS SUJEITOS-ALUNOS

Mizael Inácio do Nascimento¹

Para pensar sobre o lugar das línguas na formação dos sujeitos, mais especificamente, sobre os movimentos implicados no trabalho de escrever em uma língua outra e fazer-se autor exige que partamos da afirmação de que uma língua pode, entre outras coisas, ser um espaço de resistência, de enfrentamento às resistências, de observação da resistência, de construção de formas de resistência. Mas para resistir é preciso que se opte por uma concepção de ensino-aprendizagem de línguas que possibilite ao sujeito o acesso à singularidade e que se promova a apropriação subjetiva dos conhecimentos.
(DE NARDI & NASCIMENTO, 2019)²

1. Primeiro ato: da chegada à “Ruralinda”

O ano era 2011, mês de agosto, quando entrei pela primeira vez na UFRPE – ou *Ruralinda*, como carinhosamente a chamam os alunos – na condição de professor. Redistribuído da UFCG, me sentia feliz por estar de volta à casa, Recife, com seu sol forte, seu cheiro impregnante, seu caos. Ao entrar no campus, senti o cheiro de mato, o cheiro de tapioca, contemplei os passos apressados dos estudantes, alguns dos quais seriam meus alunos. Fui recebido carinhosamente pelas professoras Vicentina Ramires e Renata Pimentel, no Ceagri II, lugar onde eram ministradas as aulas. Um fato, de imediato, chamou-me a atenção: o modo de acolhida dos alunos novatos que, após a cerimônia da aula magna, participaram de uma breve confraternização com outros professores, com direito a um lanche patrocinado pelos professores, gesto raro nos

¹ Doutor em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor Adjunto I do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, onde atua no curso de Licenciatura em Português-Espanhol na área de língua espanhola. É membro do Núcleo de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual-NEPLEV. E-mail: mizael.nascimento@ufrpe.br. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8871-1282>.

² DE NARDI, F. S. & NASCIMENTO, M. I. *Escrit(ur)a: um lugar de possibilidades de tornar-se outro na língua do outro*. Anais do SEAD, 2019.

espaços acadêmicos tão engessados e constitutivos de relações assimétricas. Foi uma bela surpresa! Apesar de toda felicidade e satisfação, ainda me faltava encontrar a professora Dorilma Neves, um “anjo da guarda” nessa minha (revira)volta. O encontro, enfim, aconteceu e foi, ao menos para mim, uma catarse (para usar uma expressão condizente com esse poço de emoções multifacetadas que é minha amiga).

Como normalmente acontece com os alunos que chegam à graduação – isso se justifica pelo fato de a maioria nunca ter estudado espanhol –, constatei as dificuldades que eles apresentavam durante as práticas de oralidade e escrita propostas nas aulas. Com vistas a auxiliá-los a minimizar a angústia que isso lhes provocava, propus um curso básico, no qual pudéssemos trabalhar essas habilidades, oferecido no contra turno e ministrado por mim e pelo ex-aluno Clayton Pernambuco. A experiência foi bastante proveitosa, sobretudo para mim, já que as produções escritas ao longo das aulas me provocavam fortes inquietações, pois os textos pareciam não fazer sentido (ao menos para mim), o que me motivou a investigar esse *non-sense* que, mais tarde, seria materializado na minha tese de doutoramento. Esses textos, ressaltado, não compuseram o *corpus* da tese, mas guiaram o meu olhar para o trabalho que estava por se concretizar.

Logo depois, fui convidado para compor a equipe que coordenava o projeto de intercâmbio entre a UFRPE e a UBA (*Universidad de Buenos Aires*). Trata-se de um convênio firmado entre essas duas universidades, que visa a incrementar a internacionalização do ensino na área de Letras (Português e Espanhol), por meio de uma rede interinstitucional, composta por essas instituições de ensino parceiras. O Programa de Parcerias Universitárias de Graduação em Língua Espanhola e Língua Portuguesa no MERCOSUL (UFRPE-UBA), com base no convênio assinado entre a CAPES, o Ministério da Educação do Brasil e o *Ministerio de Educación* da Argentina, através da *Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)*, tinha por objetivo contribuir para a qualidade do ensino de graduação nas instituições participantes, estimulando a troca de experiências internacionais entre estudantes e entre docentes dos cursos de Letras.

Trata-se de um convênio muito exitoso sobremaneira para os alunos³ que tiveram a oportunidade de fazer o intercâmbio e ampliar as experiências acadêmicas em um outro lugar, ouvindo outros discursos e se deparando com outras memórias discursivas. Ademais das inúmeras tarefas que os estudantes tinham de cumprir na UBA, a equipe que compunha o projeto na UFRPE também acompanhava os trabalhos desenvolvidos nas disciplinas por eles cursadas, por meio de breves relatos de atividades e, ao analisar esses textos, muitas vezes, percebia algumas “falhas” que, incessantemente, se repetiam; a repetição de construções que pareciam não fazer sentido; construções que escapavam a uma pretensa normatividade, as estruturas linguísticas “(não) apr(e)endidas”. Era-me chegada a hora, portanto, de deslocar o meu olhar sobre esses textos e sobre essa

³ Os sujeitos cujas práticas discursivas compuseram o *corpus* da pesquisa são alunos intercambistas, matriculados entre os 5º e 8º períodos do curso de Letras Português-Espanhol da UFRPE, selecionados para estudarem durante um semestre na UBA. Durante o período de estada nessa universidade, os alunos cursavam disciplinas do curso de Letras, além de frequentarem as aulas do curso de Espanhol para Estrangeiros oferecidas pelos laboratórios de língua da referida universidade.

escrit(ur)a, que me causava tanta estranheza (estranheza apenas para mim, pois para os sujeitos havia a ilusão da evidência de sentidos), e promover deslocamentos que me possibilitassem enxergar a impossibilidade de um discurso da escrita detentor de um sentido único e desambiguizado. Foi nas discussões promovidas pelo marco teórico da AD que comecei a vislumbrar possíveis respostas para tais inquietudes e, a partir das quais, nasceu o desejo por esse tema que, mais tarde, se materializaria na minha tese de doutoramento.

2. Segundo ato: do desejo/da necessidade de percorrer um novo terreno

Minhas inquietudes só aumentavam e eu precisava tamponá-las. Foi quando me ocorreu de trabalhar com as produções discursivas desses alunos que, gentilmente, cederam-me seus ensaios produzidos nas disciplinas de Literatura, cursadas durante o período de intercâmbio. Encontrava-me, portanto, diante de um *corpus* riquíssimo que me levaria a investigar os **“Gestos de autoria na produção escrita em espanhol de alunos intercambistas: efeitos da subjetivação na/pela língua do outro”**. Além dessas questões, que me impulsionaram a mergulhar nesse “rio” transbordante de possibilidades de sentidos, outras posições, houve outros dizeres carregados de memórias e história. Por exemplo, durante o período em que a pesquisa estava sendo engendrada, ocorreu a revogação da Lei 11.161/2005 – conhecida como a Lei do Espanhol – fato que justifica sobremaneira o desenvolvimento de pesquisas nessa área. Em outras palavras, trabalhar com o Espanhol na atual conjuntura representa um ato de resistência. E foi contra esse intento de interdição que o referido trabalho de pesquisa se estabeleceu, resistiu.

Ao me debruçar sobre as produções discursivas dos sujeitos-alunos, como num processo de espelhamento, elas também me exigiam olhar para a minha própria prática docente, ou seja, exigiam de mim avaliar o quão necessário era promover a apropriação subjetiva dos conhecimentos, prática que se opõe à visão de uma pura exposição-transmissão do conhecimento, na medida em que não existe a prática de um sujeito, mas sujeitos de diferentes práticas. Mas o hábito enraizado de transmissão-reprodução dos conhecimentos – que, na maioria das vezes, pauta-se o ensino de línguas que se baseia apenas no ensino de gramática, com exposição de estruturas “corretas”, isto é, práticas realizadas no ensino-aprendizagem de língua sob a forma de enunciados axiomatizados, em que se apresentam estruturas e fórmulas sem maiores explicações – muitas vezes também me atravessava. Trata-se de uma prática que se constrói sobre o efeito de evidência do dizer, dificultando, portanto, a inscrição do sujeito em discursividade. Trata-se, enfim, de uma transmissão-reprodução dos conhecimentos identificada praticamente a uma inculcação. Mas, como proceder, então, para romper com essa axiomatização? Passei a pensar que seria necessário adotar uma prática que possibilitasse aos alunos reinscrever a enunciação axiomatizada sob a forma de discurso, o que significa restabelecer, nela, um sujeito no lugar do qual o sujeito-aprendiz pode se colocar por identificação.

Passei a considerar imprescindível a necessidade dessa reinscrição enunciativa, porque, ao enunciar numa língua que é outra, o sujeito busca produzir/atribuir efeitos de sentido a partir de suas posições ideológicas e subjetivas, estabelecendo um lugar enquanto sujeito-enunciador de seus textos. E, desse lugar, o da língua estrangeira, ele constrói sentidos, ressignifica outros, desestabiliza o ponto de vista de nomear o mundo e se desestabiliza ao se dar conta da impossibilidade de tudo dizer nessa outra língua. Ele se vê, portanto, diante de um outro recorte do real, que o leva a perceber a impossibilidade de uma tradução perfeita, a relação imperfeita palavra/coisa, outras formas de ver o mundo e as coisas que o rodeiam. Trata-se de uma prática na qual se encontram as questões identitárias – responsáveis pela construção da subjetividade em língua estrangeira (LE) –, pois esse lugar novo para o sujeito vai requerer uma reestruturação subjetiva, responsável por construir/abrigar as memórias discursivas da língua estrangeira.

A partir dessa posição e do que os textos dos alunos me “diziam” – e eles me disseram muito –, busquei compreender a relação que se estabelece entre escrit(ur)a e autoria em LE, pois defendo que é fundamental suscitar nesses sujeitos a importância de seu lugar como alunos-aprendizes de espanhol e de seu lugar como alunos-futuros professores de Espanhol. Para dar conta dessa dupla necessidade, é necessária uma prática que lhes possibilite condições de assumir um lugar de enunciação como professores.

3. Terceiro ato: da colheita dos frutos

O terreno percorrido, em cujas rachaduras habitam as noções de língua (materna/estrangeira), sujeito, escrit(ur)a, autoria, subjetivação, dentre outras, teve como guia, sobretudo, as reflexões de Michel Pêcheux, sobre as quais lancei um olhar interpretativo para compreender como se deram a inscrição do sujeito numa língua que é outra por meio dos seus **gestos de autoria**. E o que as produções discursivas dos sujeitos-alunos me disseram?...

... que, como sujeito *errante* – tanto no sentido de um sujeito que busca outros lugares para (se) dizer, quanto no sentido de um sujeito que “erra” ao buscar inscrever-se em discursividades nesses outros lugares – ele esbarra na materialidade linguística, mas também dela se vale para enunciar. Redizendo: ele, ao mesmo tempo que “vai de encontro a”, também “vai ao encontro de”, num constante movimento de *errância* na/com a/pela língua, resultante dos confrontos e conflitos travados entre a sua língua e a língua outra, o que nos leva, portanto, a pensar que estamos diante de um “efeito de esbarramento”. Um efeito porque, mesmo com a instauração do esbarramento, que se manifesta como uma aparente interdição, o sujeito produz a sua inscrição numa nova materialidade simbólica, se constitui e (se) diz num claro gesto de resistência por meio de uma língua, constitutivamente instável, heterogênea e contraditória.

... com base nos vestígios deixados durante o trabalho de revisão, dois movimentos foram produzidos: um **movimento pendular**, segundo o qual os sentidos sempre podem ser outros, que caracteriza a prática de correção do professor na função leitor-autor; e um

movimento cíclico, que ora aponta para o modo como o dizer do sujeito-aluno está estruturado, ora para a correção linguística desse dizer, condicionando a sua inscrição na língua estrangeira a aspectos puramente formais e, assim, os efeitos de sentido por ele produzidos não fazem efeito, característica da prática de correção do professor na função leitor-corretor.

... a escola e o ambiente universitário devem priorizar as práticas que visem a propiciar ao sujeito um posicionamento em seus mais diversos processos discursivos, por meio da produção de leitura e escrita, promovendo a relação dele com a exterioridade e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento e controle dos mecanismos do processo discursivo e dos processos textuais que envolvem sua escritu(ur)a. Nesse sentido, essas instituições estariam/estarão propiciando a assunção do sujeito à posição-autor.

... que nós, sujeitos-professores, enquanto formadores, devemos tomar posição, comprometermo-nos a desestabilizar as relações de poder e, sobretudo, romper com o pré-construído de que os alunos escrevem mal ou não sabem escrever. Que deixemos de ver as produções desses sujeitos como pretexto para a avaliação e passemos a valorizar mais o evento discursivo que as constitui do que a estrutura que lhes dá forma. Assim, estaremos, juntamente com eles, promovendo a desestabilização do que está posto e convocando a produção de outros sentidos, a partir dos seus gestos de interpretação e dos seus modos de dizer.

Por fim, e com muita satisfação, começo a “colher bons frutos”. Redizendo: anteriormente, afirmei que o hábito enraizado da transmissão-reprodução dos conhecimentos também atravessava minha prática que, a partir dessa experiência, passou a ser melhor analisada, revista e dispensada. Tenho buscado, desde então, lançar outros olhares sobre aqueles elementos que povoam os textos dos alunos, que parecem não fazer sentido e, com eles, encontrar outros dizeres que se produzem e contribuem para o alçamento do sujeito-aluno à posição de autor do seu projeto de dizer na ordem da língua estrangeira. Essa tem sido uma postura assumida deliberadamente já a partir das práticas realizadas com os grupos desde a implementação dos PLE (Períodos Letivos Excepcionais).

Os anos se passaram – lá se vão 10 anos – e nesse ambiente aprendi como devemos tratar nossos irmãos, devendo ser firmes algumas vezes, “*pero sin perder la ternura jamás!*” Aprendi com meus alunos que escrever significa rascunhar a própria vida e do rascunho da nossa vida (já tantas vezes rascunhada) a certeza que fica é que hoje esse jovem senhor se sente “*como uma haste fina que qualquer brisa verga, mas nenhuma espada corta!*”