



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

**CONSTRUINDO UM CAMINHO PARA O PEC-G:
EXPERIÊNCIAS, CRENÇAS E IDENTIDADES NA
APRENDIZAGEM DE PL2**

JULIANA HARUMI CHINATTI YAMANAKA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA/DF
2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

**CONSTRUINDO UM CAMINHO PARA O PEC-G:
EXPERIÊNCIAS, CRENÇAS E IDENTIDADES NA
APRENDIZAGEM DE PL2**

JULIANA HARUMI CHINATTI YAMANAKA

ORIENTADOR: PROF. DR KLEBER APARECIDO DA SILVA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA/DF
2013

YAMANAKA, Juliana Harumi Chinatti. **Construindo um caminho para o PEC-G: experiências, crenças e identidades na aprendizagem de PL2**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 201 f. Dissertação de Mestrado.

Documento formal. Autorização de reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília e encontra-se arquivado na secretaria do programa. A autora reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1013453.

Y19c Yamanaka, Juliana Harumi Chinatti.
Construindo um caminho para o PEC-G : experiências, crenças e identidades na aprendizagem de PL2 / Juliana Harumi Chinatti Yamanaka. -- 2013.
xiv, 201 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2013.
Inclui bibliografia.
Orientação: Kleber Aparecido da Silva.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Aprendizagem.
3. Identidade. I. Silva, Kleber Aparecido da. II. Título.

CDU 806.90:37

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

**CONSTRUINDO UM CAMINHO PARA O PEC-G:
EXPERIÊNCIAS, CRENÇAS E IDENTIDADES NA APRENDIZAGEM DE PL2**

JULIANA HARUMI CHINATTI YAMANAKA

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

APROVADA POR:

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva - UnB
Orientador

Profa. Dra. Danúzia Torres dos Santos – UFRJ
Examinadora Externa

Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis - UnB
Examinadora Interna

Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição - UnB
Suplente

Brasília, 10 de dezembro de 2013.

*A todos que contribuíram de alguma forma
para a pessoa que sou.
E, especialmente, a minha mãe e ao meu pai,
Aparecida e Florindo.*

AGRADECIMENTOS

Às meninas e aos meninos da África que aprendem português e que depositam confiança neste país ao escolher o Brasil como lugar para estudar e se formar profissionalmente. Sem eles, não seria possível escrever esta história.

De modo geral, a todas/os as/os professoras/es de PL2. À *Renata, Jakeline e Raissa* que se dispõem a ensinar a língua e a divulgar a cultura brasileira. E, especialmente, à *Lia*. Posso contar nos dedos os professores que foram tão amigos dos alunos como ela.

Ao meu orientador *Kleber* que aceitou a proposta desta pesquisa, ajudando a trilhar um caminho com apoio e liberdade.

À professora *Maria Luisa* que foi a primeira a me incentivar no mundo da Linguística Aplicada quando eu ainda estava na graduação.

Ao *Deivison* que marcou a minha trajetória no ensino de PL2 e que me influenciou a realizar esta pesquisa.

À *Anne Quiangala* e à *Dani*, que me proporcionaram discussões tão radicais como solidárias, que ampliaram o meu horizonte. Em minha vida, posso traçar um marco entre o antes e depois de todas essas reflexões feministas.

Aos companheiros *Marcos, Pedro e Renata*, que me ajudaram em várias etapas da minha vida profissional e pessoal.

Às companheiras de mestrado *Tânia e Cris* que me ajudaram na reta final deste estudo.

Às/aos amigas/aos que participaram da minha história de vida e contribuíram para a pessoa que sou hoje. Dentre elas, meu carinho especial à *Jana*, sempre reluzente e dedicada à amizade.

Por último, meu agradecimento eterno à minha mãe, *Aparecida*, ao meu pai, *Florindo*, e ao meu irmão, *Angel*, que sempre apoiaram todas as minhas decisões e me ajudaram a chegar até aqui.

*“Aqui tudo parece que é ainda construção e já
é ruína”
Fora da Ordem - Caetano Veloso*

RESUMO

Para ingressar no Programa de Estudante Convênio de Graduação oferecido pelo Brasil, os estudantes estrangeiros falantes de outras línguas devem primeiramente comprovar o nível intermediário de proficiência em língua portuguesa por meio do exame chamado Celpe-Bras. Para a obtenção dessa certificação, os intercambistas se submetem a um breve e complexo período de aprendizagem da língua no país, foco de análise desta investigação. Diante disso, o estudo tem como objetivo investigar a construção da relação entre os intercambistas e o português como segunda língua (doravante PL2), a partir das possíveis relações entre experiências, crenças e identidades. Para isso, foram propostas as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Como se caracterizam as experiências dos estudantes em PL2? 2) Quais são as crenças dos estudantes sobre o processo de ensino e aprendizagem do PL2? 3) Como ocorre o processo de (re)construção das identidades ao longo do período de aprendizagem observado?, e, por último, 4) Quais são as possíveis relações entre experiências, crenças e identidades? O estudo compreendeu a língua não apenas por seu aspecto instrumental, mas também por seu caráter performativo. Nesse sentido, o PL2 se mostrou importante para a compreensão das possíveis relações entre os construtos, já que é pelo processo de significação, na e pela linguagem, que se atribui sentido às coisas do mundo, às experiências vividas, ao que somos e ao que podemos ser. As experiências foram entendidas como os processos que tem a ver com as relações, dinâmicas e circunstâncias vividas pelos aprendizes. Mediados pela língua, esses processos podem contribuir para a construção de concepções sobre questões relativas ao ensino e à aprendizagem de PL2 (as crenças) bem como para as noções de “quem sou eu?” e “aonde posso chegar?” (as identidades). Se experiências, crenças e identidades têm seu ponto de partida na língua, elas não podem se furtar de duas características principais que a língua porta, quais sejam: a aparente fixidez e dinamicidade intrínseca. Nesse sentido, este estudo não pretendeu impor ou sugerir hipóteses rígidas sobre a relação entre experiências, crenças e identidades, mas buscou levantar possibilidades interpretativas provisórias. Esta é uma pesquisa interpretativista, caracterizada como estudo de caso, que utilizou os seguintes instrumentos para a coleta de registros: questionário, entrevistas semiestruturadas, material textual produzido pelos aprendizes e notas de campo geradas a partir das observações realizadas tanto dentro como fora de sala de aula. A análise de dados foi conduzida a partir do paradigma indiciário. Os resultados indicaram haver relação interativa entre as experiências, crenças e identidades inferidas. Além disso, a relação entre os aprendizes e o PL2 se diferenciou substancialmente em cada um dos casos analisados. Parte dessas diferenças parece estar associada às condições materiais e afetivas nas quais estavam inseridos os dois estudantes ao longo do processo de aprendizagem. Outra parte das diferenças parece assentar-se sobre as implicações de biografias escritas em gênero. Diante disso, identificou-se a necessidade de se repensar a influencia das condições materiais, sociais e afetivas às quais estão submetidos os aprendizes de PL2, candidatos ao PEC-G. Essas condições parecem influenciar o processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo. Por fim, verificou-se também a necessidade de uma agenda de investigações voltada ao PL2, que tenham como foco as especificidades dos sujeitos (gênero, classe, proficiência, nacionalidade, etc) e do contexto de aprendizagem.

Palavras-chaves: Português como Segunda Língua. Experiências. Crenças. Identidades.

ABSTRACT

Foreign students who speak languages other than Portuguese and wish to participate in the Undergraduate Covenant Student Program offered by Brazil must first attest, through an examination called Celpe-Bras, their intermediate proficiency level in the country's language. To obtain that certification, exchange students need to go through a short but complex period in which they learn the country's language. This period is the focus of this investigation. Thus, this study aims to investigate the construction of the relationship between exchange students and Portuguese as a second language (hereinafter PL2), as from possible relationships between experiences, beliefs and identities. To do that, the following research questions were proposed: 1) How do we characterize the students' experiences in PL2? 2) What are the students' beliefs towards the teaching and learning process of the PL2? 3) How does the process of (re)construction of identities throughout the observed learning period occur?, and, finally, 4) What are the possible relationships between experience, beliefs and identities? The study has comprehended the language not only for its instrumental aspect, but also for its performance. In this sense, the PL2 has showed to be important for the comprehension of the possible relationships between the constructs, since it is through the signification process, in and for the language, that we attribute meaning to things in the world, to lived experiences, to what we are and to what we can become. Experiences were understood as processes that have to do with the relationships, dynamics and circumstances lived by the learners. Mediated by the language, these processes can contribute to the construction of conceptions about issues related to the teaching and learning of PL2 (the beliefs), as well as to the notion of "who am I?" and "where can I go?" (the identities). If experiences, beliefs and identities have their starting point in the language, they cannot take for themselves two of the main characteristics of the language, that is: the apparent fixity and the intrinsic dynamics. In this sense, this study did not aim to impose or suggest rigid hypotheses about the relationship between experiences, beliefs and identities, but it has tried to raise provisory interpretative possibilities. This is an interpretative research, characterized as case study, in which the following tools were used for the collection of registers: questionnaires, semi-structured interviews, textual material produced by the learners and field notes generated as from the observations carried out both inside and outside the classroom. The analysis of data was managed as from the evidentiary paradigm. The results have indicated that there is an interactive relationship between the inferred experiences, beliefs and identities. In addition, the relationship between the learners and the PL2 has substantially differed in each one of the analyzed cases. Part of these differences seems to be associated with the material and emotional conditions in which the two students were inserted throughout the learning process. Another portion of the differences seems to lie upon the implications of biographies written in gender. Taking this into consideration, we have identified the necessity to rethink the influence of the material, social and emotional conditions to which the PL2 learners, candidates to the PEC-G, are subject. These conditions seem to influence the target language's process of teaching and learning. Finally, we have also found the necessity for an investigation planner, for the PL2, which focuses on the specificities of the individuals (gender, social class, proficiency level, nationality, etc.) and of the learning context.

Keywords: Portuguese as a second language. Experiences. Beliefs. Identities.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos sobre o PEC-G	51
Quadro 2 - Estudos representativos	53
Quadro 3 - Síntese das experiências.....	104
Quadro 4 - Síntese das CEAL	112
Quadro 5 - Características das identidades de Marc 1	130
Quadro 6 - Características das identidades de Marc 2	131
Quadro 7 - Características das identidades de Marc 3	131
Quadro 8 - Características das identidades de Marc 4	132
Quadro 9 - Características das identidades de Dora 1	132
Quadro 10 - Características das identidades de Dora 2	133
Quadro 11 - Características das identidades de Dora 3	133
Quadro 12 - Características das identidades de Dora 4	134
Quadro 13 - Relações entre: desejar ser confundido com brasileiros, experiência e crença	136
Quadro 14 - Relações entre: sentir-se obrigado/ter vontade de falar PL2, experiência e crença.....	137
Quadro 15 - Relações entre: perceber o desenvolvimento em PL2, experiência e crença	137
Quadro 16 - Relações entre: sentir-se tranquilo/seguro, experiência e crença.....	139
Quadro 17 - Relações entre: sentir-se desafiado, experiência e crença.....	140
Quadro 18 - Relações entre: exigir o melhor de si, experiência e crença	140
Quadro 19 - Relações entre: sentir-se confiante, experiência e crença	141
Quadro 20 - Relações entre: desejar falar PL2 para ser livre, experiência e crença	142
Quadro 21 - Relações entre: sentir-se sozinha, experiência e crença	143
Quadro 22 - Relações entre: comparar-se com os colegas da turma, experiência e crença	144
Quadro 23 - Relações entre: sentir-se preocupada, experiência e crença.....	144
Quadro 24 - Relações entre: sentir medo/vergonha, experiência e crença	145
Quadro 25 - Relações entre: desânimo, experiência e crença.....	146
Quadro 26 - Relações entre: sentir que é capaz de falar o PL2, experiência e crença	147
Quadro 27 - Relações entre: preocupações, experiência e crença	147
Quadro 28 - Relações entre: a expectativa de falar/viver como os brasileiros, experiência e crença	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Notas da 1ª avaliação	62
Tabela 2 - Notas da 2ª avaliação	62
Tabela 3 - Data de aplicação do questionário	65
Tabela 4 - Calendário de observações.....	67
Tabela 5 - Calendário de entrevistas com estudantes.....	68
Tabela 6 - Calendário de entrevistas com professoras	68
Tabela 7 - Data de realização da redação	69
Tabela 8 - Calendário de realização das avaliações.	71

LISTA DE ABREVIATURAS

ASL	Aprendizagem de Segunda Língua
CEAL	Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas
CELPE-BRAS	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
EALin	Ensino e Aprendizagem de Línguas
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDG	Índice de Desigualdade de Gênero
SIGI	Índice de Instituições Sociais e Gênero
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
L-A	Língua-Alvo
ONU	Organização das Nações Unidas
PEC-G	Programa Estudante-Convênio de Graduação
PL2	Português como Segunda Língua

SUMÁRIO

Capítulo I – Percurso da investigação	15
1.1 Contextualização da pesquisa	15
1.2 Justificativa da pesquisa	17
1.2.1 Inserção da pesquisa no cenário atual brasileiro	17
1.2.2 Motivação da pesquisadora	19
1.3 Objetivos e perguntas da pesquisa	20
1.4 Organização da dissertação	20
Capítulo II – Referencial teórico	22
2.1 Língua	22
2.1.1 Paradigmas em torno da língua	22
2.1.2 A língua na relação entre experiências, crenças e identidades	25
2.2 Experiências	26
2.2.1 Paradigmas em torno das experiências	26
2.2.2 A natureza complexa das experiências: definições e características	27
2.3 Crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas	30
2.3.1 Paradigmas em torno das crenças	30
2.3.2 A natureza complexa das crenças: definições e características	33
2.4 Identidades	36
2.4.1 Paradigmas em torno das identidades	37
2.4.2 A natureza complexa das identidades: definições e características	39
2.4.3 A experiência cotidiana dos sujeitos em gênero	43
2.5 Experiências, crenças e identidades: estudos representativos no Brasil	50
Capítulo III – Aspectos metodológicos	55
3.1 A natureza da pesquisa	55
3.2 Descrição do contexto e dos colaboradores da pesquisa	57
3.2.1 O contexto	57
3.2.2 Os colaboradores	59
3.2.2.1 As professoras	60
3.2.2.2 A turma de PL2	60
3.2.2.2.1 Dora	63
3.2.2.2.2 Marc	64
3.3 Os instrumentos da pesquisa	65
3.3.1 Questionário	65
3.3.2 Observação e notas de campo	66
3.3.3 Entrevistas semiestruturadas	67
3.3.4 Materiais textuais produzidos em sala de aula sem interferência da pesquisadora	68
3.3.4.1 Redação	69
3.3.4.2 Provas	69
3.4 Os procedimentos de análise de dados	71
Capítulo IV – Análise de dados	74
4.1 Experiências linguísticas	74
4.1.1 O olhar geral e externo das professoras	75
4.1.1.1 Professora Helena	76

4.1.1.2 Professora Júlia	84
4.1.1.3 Professora Rita	88
4.1.1.4 As professoras falam sobre Dora e Marc	90
4.1.2 A voz dos aprendizes	93
4.1.2.1 A decisão de ir ao Brasil	93
4.1.2.2 As imagens sobre o Brasil	94
4.1.2.3 Situação marcante vivida no Brasil: uma perspectiva de gênero	97
4.1.2.4 O PL2 em sala de aula	99
4.1.2.5 O PL2 fora da sala de aula	102
4.2 Crenças sobre ensino e aprendizagem de PL2	105
4.2.1 O que é língua?	105
4.2.2 Por que é importante aprender PL2?	107
4.2.3 O que fazer para aprender o PL2?	108
4.2.4 Como estou no processo de aprendizagem de PL2?	110
4.3 Identidades “linguajeiras”	113
4.3.1 O francês e as línguas africanas performando identidades	113
4.3.2 Autorretratos	121
4.3.2.1 Antes do Celpe-Bras	121
4.3.2.1 Após o Celpe-Bras	124
4.3.3 Expectativas sobre o futuro: Celpe-Bras e PEC-G	129
4.4 Relações entre experiências, crenças e identidades	134
Capítulo V – Considerações finais	149
5.1 Retomada das perguntas de pesquisa	149
5.2 Contribuições do estudo	158
5.3 Limitações do estudo e sugestões de pesquisas futuras	161
Referências	162
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO MARC	170
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA DORA	175
APÊNDICE C – REDAÇÃO DO MARC	180
APÊNDICE D – REDAÇÃO DA DORA	181
APÊNDICE E – 1º ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA	182
APÊNDICE F – 2º ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA	183
APÊNDICE G – EXCERTOS COMPLETOS DE FALAS	184
ANEXO I – POEMA	200
ANEXO II – MAPA DA ÁFRICA	201

CAPÍTULO I – PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

“Caminhante, são teus rastos o caminho,
e nada mais”¹

(MACHADO, 1973, p. 158)

O processo de ensino-aprendizagem de línguas é significado de maneiras diversas pelos aprendizes. Isso acontece porque, para elaborar suas interpretações sobre o mundo, cada sujeito da aprendizagem parte de condições simbólicas e materiais específicas e, às vezes, desiguais. Assim, ao se investigar o processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário compreender os sujeitos a partir de suas biografias, ou seja, situando suas experiências relacionais (com o Outro) em contextos particulares de vivência da língua-alvo.

Nesta pesquisa, busco discutir a construção da relação entre futuros participantes do Programa de Estudante-Convênio de Graduação e o português como segunda língua², considerando, para isso, suas experiências, crenças e identidades durante o processo de aprendizagem até o momento da realização do exame chamado Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (doravante Celpe-Bras).

Na próxima seção, serão feitas a contextualização e a justificativa da pesquisa. Em seguida, serão apresentados os objetivos bem como as perguntas que nortearam o desenvolvimento do estudo. Ao final, será explicitada a organização da dissertação.

1.1 Contextualização da pesquisa

Com o aumento da importância do Brasil no cenário internacional, o país começa a ser reconhecido como apto para a capacitação profissional de jovens de outros lugares do mundo. Todos os anos, uma grande quantidade de cidadãos de outros países busca formação cultural e científica aqui. Desde 2001, o Programa de Estudante-Convênio de Graduação (doravante PEC-G)³ selecionou mais de 6.000 estrangeiros para estudarem no país (BRASIL, 2012).

¹ Ao longo da dissertação, introduzirei cada capítulo com um trecho do poema *Proverbios y cantares* - XXIX de Antonio Machado, que traz a metáfora da construção de um caminho. Para a leitura integral do poema, ver Anexo I.

² Nesta dissertação, partilho do conceito de segunda língua proposto por Ellis (1994) em que, menos preocupado com o aspecto psicolinguístico, compreende a L2 pelo seu papel socializador e integrador do indivíduo a um determinado contexto e comunidade. De acordo com ele, “*the language plays an institutional and social role in the community*” (ELLIS, 1994, p.12).

³ O PEC-G é um programa conjuntamente gerido pelo MRE e pelo MEC. Foi lançado pela primeira vez, em 1965, a partir da identificação da necessidade de amparo do grande número de estudantes internacionais que se encontravam nas IES brasileiras. À época, dirigido apenas pelo MRE em comunicação direta com as IES, procurou-se regularizar o status dos estudantes no país, unificar as condições de intercâmbio e dar garantias de tratamento semelhante aos estudantes (BRASIL, 2012). Em 13 de abril de 1998, foi celebrado, entre o MRE e

A participação no PEC-G é destinada às/aos⁴ jovens oriundas/os de países em desenvolvimento⁵ com os quais o Brasil estabelece acordo de cooperação nas áreas de Educação, Cultura ou Ciência e Tecnologia. Um dos requisitos para participação no programa é a aprovação no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, aplicado em 27 países. As/os candidatas/os de países onde o não há posto aplicador do exame devem cursar aulas de português e prestar o Celpe-Bras no Brasil. Apenas com a comprovação da proficiência é que as/os estudantes de português como segunda língua (doravante PL2) têm o seu ingresso garantido no PEC-G. Diante disso, em tempo exíguo, as/os candidatas/os ao PEC-G têm à sua frente duas tarefas a serem logradas com sucesso, quais sejam: aprender a nova língua e obter aprovação no Celpe-Bras com, no mínimo, conceito intermediário. Caso as/os estudantes não sejam aprovadas/os, elas/es terão de voltar aos seus países de origem, o que significa uma perda de tempo, dinheiro e desgaste humano.

Para as/os intercambistas, aprender a língua-alvo (doravante L-A) é uma tarefa que deve ir além da assistência às aulas explicativas sobre as normas que descrevem a língua e da realização de exercícios reiterativos, pouco criativos e descontextualizados. Como futuras/os estudantes de graduação no Brasil, as/os jovens precisam se movimentar na língua, fazendo com que ela circule viva e presente internamente. Esse processo desafiador de aprendizagem do PL2 ocorre de maneira única para cada estudante.

Desejar estar e circular em uma nova língua implica experiência existencial forte, com uma dada configuração de afetividade, que expressa não apenas sentidos, mas também facetas das identidades (ALMEIDA FILHO, 2011). A experiência existencial em PL2 não depende unicamente das competências e habilidades pessoais das/os aprendizes, pois é, antes de tudo, uma experiência relacional. Nesse sentido, a vivência em PL2 está inscrita em um macrossistema externo à/ao intercambista, que a/o atrai e impele a lidar com a língua de maneiras diversas no tempo e no espaço situacional (NORTON PEIRCE, 2000). Assim, diante do desafio de ser aprovada/o no Celpe-Bras, cada estudante investirá sobre o PL2 a partir de distintas condições específicas de interação. Os percursos trilhados nessa caminhada serão descritos por experiências complexas, atravessadas por crenças, questões identitárias e de gênero, que contribuem para o surgimento de sentimentos variados. Esses sentimentos podem refletir, por exemplo, estados de segurança, tranquilidade, empolgação, satisfação como

MEC, o atual Protocolo para regulamentar o PEC-G.

⁴ Ao longo da dissertação, evitarei o uso do masculino genérico, optando por apresentar as formas femininas e masculinas das palavras.

⁵ O número de países participantes no convênio chega a 45, sendo 20 países da África, 14 da América Central e o Timor Leste, além dos 11 vizinhos sul-americanos (BRASIL, 2012). O continente africano é o que mais envia cidadãos para participarem do PEC-G.

também estados de vergonha, medo, desânimo, ansiedade e frustração. Nesta investigação, esses fatores internos serão compreendidos a partir de causas externas (apoio da família; condição financeira para subsistência; tipo de relação travada com as professoras; oportunidades para fazer amizade e estabelecer interações na L-A, etc), que podem produzir efeitos sobre o processo de aprendizagem do PL2 (NORTON PEIRCE, 2000).

Conforme sugere o título da dissertação, este estudo busca descrever e analisar as histórias de dois estudantes⁶ na construção de caminhos rumo ao PEC-G. Ao longo dessas histórias sobre aprendizagem de PL2, será possível ver como os jovens partiram de condições específicas diferentes para alcançarem o mesmo objetivo: adquirir a nova língua para ingressar na graduação. Diante dessas considerações, esclareço que o que está em pauta aqui é a interação na língua-alvo, os tipos de relações firmadas dentro e fora de sala de aula e o PL2 como constituidor dos estudantes estrangeiros. Nesse sentido, pretendo discutir os impedimentos e investimentos vividos pelos intercambistas durante o trajeto de construção desse caminho em busca da aprendizagem do PL2 rumo ao PEC-G. Assim, para compreender melhor as questões implicativas no processo de ensino-aprendizagem da L-A, serão examinados os conceitos de experiências, crenças e identidades.

1.2 Justificativa da pesquisa

Nesta seção, contextualizarei a importância deste estudo diante do quadro atual de pesquisas realizadas no Brasil em nível de pós-graduação. Em seguida, relatarei um pouco da minha história com o PL2 visando explicitar o que motivou a investigação.

1.2.1 Inserção da pesquisa no cenário atual brasileiro

A decisão de realizar esta investigação foi tomada com base na compreensão de que desejar estar e circular em uma língua implica em forte experiência existencial, que por ser individual e também relacional, produz sentidos, significados e expressa faces identitárias específicas em cada aprendiz. Nesse sentido, as experiências, crenças e identidades dos aprendizes surgem como conceitos fundamentais para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de PL2.

Apesar da crescente produção científica voltada para as experiências, crenças e

⁶ Uma menina e um menino do Benim e do Congo, respectivamente.

identidades que, em um rápido panorama, reflete trabalhos de pesquisadores expoentes como Laura Miccoli (1997)⁷ da área de experiências; Ana Maria Ferreira Barcelos (2000) no campo das crenças ou Luiz Paulo da Moita Lopes (2002) e Kanavillil Rajagopalan (2003), ambos pesquisadores em identidades, é possível sugerir que as discussões sobre esses três pilares teóricos estão longe de terem se esgotado.

Conforme apontado em minha revisão de literatura⁸, realizada no Banco da CAPES⁹, não encontrei nenhum estudo de dissertação ou tese que contemplasse integralmente as quatro palavras-chave desta dissertação, quais sejam: experiências, crenças, identidades e PL2. Essa constatação implica em duas hipóteses. A primeira é que, talvez, o Banco de Teses da CAPES não tenha acompanhado a atualização da produção científica nacional realizada nos diversos programas de pós-graduação. A segunda hipótese é que não há registro de trabalho anterior que contemple os três conceitos teóricos e que tenha como foco a aprendizagem de português como segunda língua.

Diante disso, alterei os termos de busca para crença, identidade, língua estrangeira. A partir do novo critério para levantamento de estudos indexados no Banco de Teses da CAPES, a ferramenta *online* ofereceu 21 opções de trabalhos realizados nos programas de pós-graduação do Brasil. Desses estudos, 19 têm como foco de pesquisa o professor e, por isso, não foram considerados na construção da revisão de literatura. Dessa forma, apenas 2 estudos se ocupam do aprendiz de línguas¹⁰. Entretanto, nenhum deles trata do PL2 ou do PEC-G.

A partir dos dados encontrados, verificou-se carência de investigações voltadas ao PL2 com enfoque no PEC-G, que se ocupem em descrever e analisar as experiências, crenças e identidades dos aprendizes a partir de uma ótica de gênero. Assim, considerando o cenário nacional de pesquisas descrito, o mérito do presente estudo está em investir sobre um campo carente de investigações. Desse modo, espero que esta dissertação possa trazer contribuições para a Linguística Aplicada (doravante LA), mais especificamente para a área de Práticas e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas interessadas nas questões relativas ao português como segunda.

⁷ Embora não esteja previsto nas normas da ABNT, neste primeiro momento, redigirei os nomes e sobrenomes completos das/dos pesquisadora/es com o objetivo dar visibilidade às mulheres e aos homens que se dedicaram ao fazer científico. Assim, busco um posicionamento teórico-político decorrente da aproximação com os estudos de gênero.

⁸ No Capítulo II, explicitarei detalhadamente os critérios de busca e apresentarei os dois estudos encontrados.

⁹ Vale a pena lembrar que os programas de pós-graduações são responsáveis pela disponibilização das dissertações e teses à CAPES. Assim, é possível que muitos programas não estejam cumprindo com a sua tarefa de publicização do conhecimento científico produzido ou que a CAPES não esteja alimentando o Banco de Teses.

¹⁰ Apesar do número apresentado pelo buscador, tenho conhecimento de pelo menos um trabalho de dissertação realizado, a partir da temática estabelecida, que não consta do Banco de Teses da CAPES. Cf. Couto (2009).

Para discutir a relação entre experiências, crenças e identidades na aprendizagem de PL2 a partir de uma ótica de gênero, utilizo como referência as/os seguintes pesquisadoras/es: John Dewey (1933, 1938) e Laura Miccoli (1997, 2006, 2007a, 2007b, 2010) para embasar as noções sobre experiências. No campo das crenças, respaldo-me em Ana Maria Ferreira Barcelos (1995, 2001, 2004a, 2004b, 2006a, 2006b, 2007), Eva Bernat (2005), Inna Gvozdenko (2005), Hannele Dufva (2003) e Maria Helena Vieira-Abrahão (2006). Na área de identidades, utilizo Bonny Norton Peirce (1995), Donna Haraway (2004), Guacira Lopes Louro (2000a, 2000b), Heleieth Saffioti (1999, 2000), Joan Scott (1995), Judith Butler (2003), Kathryn Woodward (2000), Stuart Hall (2000, 2001), Tomás Tadeu Silva (1994, 2000).

1.2.2 Motivação da pesquisadora

Quando ainda estava na graduação, iniciei minhas primeiras experiências no ensino de português para falantes de outras línguas. Em sala, pude perceber quão complexo é ministrar aulas da nossa própria língua tendo que lidar com diferenças culturais radicalmente diferentes, que afetam a forma como as pessoas compreendem o mundo. Na escola de português para estrangeiros, tive contato com professores-pesquisadores de PL2 mais experientes que me incentivaram a pesquisar e a promover a língua portuguesa.

A essa experiência de ensino do PL2, somou-se meu interesse em investigar as vozes das/os estudantes sobre suas realidades de aprender a L-A. Há algum tempo, meu interesse pelas opiniões, percepções e concepções dos sujeitos da aprendizagem estava atravessado por uma perspectiva que me impedia pensar a experiência da vida sem a presença de um corpo físico e simbólico conformado a partir de vetores de forças que nos fazem enxergar o gênero. No início da investigação, o foco do estudo não recaía sobre as implicações de experiências em gênero no processo de aprendizagem do PL2. No entanto, com as observações e constatações da reduzida participação das mulheres em sala de aula, não pude mais evitar abordar a noção de gênero. Por isso, justifico a inserção desse conceito na discussão sobre identidade. Assim, em dado momento da pesquisa, aliei o desejo de investigar questões relativas à aprendizagem de PL2, a partir de uma ótica de gênero, ao fato de a língua portuguesa se delinear como ativo estratégico na atualidade, representando o sexto idioma mais falado no mundo. Diante dessas duas considerações, não haveria melhor contexto de pesquisa que o PEC-G.

1.3 Objetivos e perguntas da pesquisa

A experiência como professora de PL2 aliada às preocupações com as políticas de promoção da língua e da cultura brasileira despertou meu interesse pela realidade vivida por intercambistas no Brasil, futuros participantes do PEC-G. A partir disso, estabeleci como objetivo desta investigação buscar compreender como as experiências em PL2 podem influenciar o processo de aprendizagem interagindo com as crenças e as identidades em jogo. Tendo isso em consideração, foi proposta a seguinte pergunta geral:

Como é construída a relação entre os estudantes intercambistas e o PL2?

Para alcançar o objetivo da investigação, foram propostas as seguintes perguntas específicas de pesquisa:

- 1) *Como se caracterizam as experiências dos estudantes em PL2?*
- 2) *Quais são as crenças dos estudantes sobre o processo de ensino e aprendizagem do PL2?*
- 3) *Como ocorre o processo de (re)construção de identidades ao longo do período de aprendizagem observado?*
- 4) *Quais são as possíveis relações entre experiências, crenças e identidades?*

1.4 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Neste capítulo, fiz a introdução da pesquisa. Aqui, foram apresentados: o contexto, a justificativa, a motivação, os objetivos da pesquisa bem como as perguntas que orientaram o trabalho.

No Capítulo II, procuro explicitar os fundamentos teóricos que serviram de pilar para a análise de dados. Nessa seção, também desenvolvo a revisão da literatura de estudos já realizados no campo de experiências, crenças e identidades na aprendizagem de línguas.

Em seguida, dedico o Capítulo III aos procedimentos metodológicos. Apresento a abordagem e o método que guiaram a investigação. Descrevo o contexto e os participantes da pesquisa bem como os instrumentos de coleta de registros utilizados. Por fim, explicito o modelo de análise de dados empregado no estudo.

No Capítulo IV, empreendo propriamente o trabalho de análise de dados gerados a partir das perguntas orientadoras propostas nesta introdução.

Por fim, no Capítulo V, apresento as conclusões e considerações finais bem como as

limitações e as contribuições do trabalho para as próximas investigações na área.

Neste Capítulo I, a pesquisa foi introduzida ao leitor, que pôde ter acesso ao contexto bem como aos motivos que impulsionaram o estudo. Foram explicitados tantos os objetivos gerais como também as perguntas norteadoras. Por fim, foi definida a estrutura da dissertação.

A seguir, passo ao Capítulo II, que trata dos referenciais teóricos e da revisão de literatura.

CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO

*“Caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.”
(MACHADO, 1973, p.158)*

Este capítulo tem por objetivo apresentar o embasamento teórico que orientou a investigação, que tange a reconfiguração do conceito de língua e, conseqüentemente, de experiências, crenças e identidades. Nessa penúltima seção, foi incluída a discussão sobre gênero que, ao longo da pesquisa, mostrou-se um conceito fundamental para a compreensão das realidades de aprender PL2. Por fim, apresentarei o estado atual das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação do país, buscando evidenciar a lacuna existente na área de PL2 com enfoque no PEC-G e esclarecer como o presente estudo pretende contribuir para o avanço das discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas.

2.1 Língua

Desde Platão e Aristóteles até o momento presente, continua-se discutindo a natureza e o papel da linguagem na nossa experiência com o mundo, no conhecimento e na formação da noção de quem somos. Desde a antiguidade, muitos avanços foram feitos em relação a esses tópicos de discussão. Apesar de tantos séculos dedicados a essas questões, não se pode dizer que tenhamos chegado, de fato, a respostas definitivas.

Esta seção discute a dimensão da linguagem e da língua na vida de aprendizes de PL2. Nas próximas subseções, serão evidenciadas as bases epistemológicas adotadas para a compreensão de língua, que, conseqüentemente, foram incorporadas aos conceitos de experiências, crenças e identidades.

2.1.1 Paradigmas em torno da língua

Há mais de dois mil anos, os antigos já se preocupavam com a linguagem e sua relação com a experiência, o conhecimento e a identidade das coisas. Sobre isso, Platão apresenta o diálogo chamado *Crátilo* no qual entram em discussão duas concepções sobre a natureza das palavras. Na obra, Platão levanta a seguinte pergunta: “a linguagem (o nome/a palavra) pode contribuir para o conhecimento da realidade?” (MARCONDES, 2009, p.14). A partir dessa questão, duas abordagens sobre a natureza dos signos e dos significados serão utilizadas para tentar responder à dúvida grega. Uma delas é a abordagem naturalista, que

entende que há uma relação natural entre o signo e coisa significada, o que contribuiria para o conhecimento sobre a coisa falada. A outra abordagem, chamada convencionalista, defende que não há nenhuma relação entre significante, significado e a coisa, ou seja, a linguagem seria algo puramente convencional nas sociedades, por isso, ela não teria nada a contribuir para o conhecimento sobre as coisas do mundo. Se a tese naturalista não se sustenta, pois não há como afirmar uma relação natural entre o signo e as coisas, tampouco o convencionalismo consegue explicar, satisfatoriamente, a origem das convenções das palavras, que seriam anteriores à própria linguagem. Conforme Braidá (2012), é evidente o esforço de Platão em demonstrar a incapacidade da linguagem para o conhecimento das coisas. Assim, a perspectiva platônica indica que a linguagem deve ser superada.

Diante do impasse, Aristóteles propõe, em seu Tratado da Interpretação¹¹, que o foco da questão colocada por Platão não deve residir sobre a palavra (linguagem), mas sim sobre a mente (MARCONDES, 2009). Para ele, o signo seria, sim, uma convenção. No entanto, o que nos permitiria compreender os significados dos signos seria, na verdade, a sua relação com a mente e a realidade. Para Aristóteles, o conceito que o signo carrega é uma produção mental, cognitiva e natural. Ele chama de conceito o que seria uma representação mental (interna e subjetiva) de uma realidade externa (objetiva). Assim, se a realidade externa natural é anterior à linguagem, o conceito também o é. Dessa forma, na visão aristotélica, a mente cumpre o papel central como mediadora na relação entre signo e realidade. Marcondes (2009) afirma que a solução encontrada por Aristóteles dará início a duas linhas de discussões sobre a linguagem, quais sejam: 1) a relação entre linguagem e pensamento e 2) a função comunicacional da linguagem. Desde então, questões sobre a relação entre significante, significado, realidade e conhecimento vêm sendo discutidas de maneiras diversas tanto na filosofia como na linguística. Por influência de Aristóteles, até o período moderno, a mente, o pensamento e a consciência predominarão na concepção sobre a natureza da linguagem.

O período moderno¹² é marcado pela centralização do sujeito e da consciência. Segundo Silva (1994), essa filosofia da consciência está assentada sobre a existência de uma consciência humana, que é tida como a fonte de todo significado e de toda ação. A noção de linguagem é afetada pela diminuição de sua importância frente à consciência (BRAIDA, 2012). Assim, diante dessa sujeição da linguagem ao pensamento, a língua é concebida por uma dimensão utilitarista, como representação do pensamento e da atividade mental humana

¹¹ O Tratado da Interpretação é parte do *Organon*, que em grego significa “utensílio, instrumento”. O *Organon* é um conjunto de tratados sobre lógica e metodologia.

¹² O período moderno ou modernidade iniciou no século XV e trouxe consigo uma forma específica de compreensão do mundo marcada por aspectos como a centralização da razão e a secularização.

nas relações sociais. Ela passa a ser compreendida como exterior ao sujeito, conseqüente do pensamento e neutra no processo de construção de ideias. Nessa lógica operatória, o pensamento se torna como um processo não linguístico.

No século XX, os estudos estruturalistas da linguagem tiveram grande repercussão sobre o pensamento filosófico e científico a partir dos trabalhos de Ferdinand de Saussure (1969). O marco desse movimento foi a publicação da obra *Cours de linguistique générale*. Respondendo à pergunta dos gregos, Saussure afirmava que a relação entre significante e significado é arbitrária e também convencional. Na busca pelo *status* de ciência, as investigações estruturalistas estavam mais preocupadas com a descrição da estabilidade das formas que com as incertezas que a linguagem pode provocar. Por isso, o tratamento da linguagem como estrutura lógica ou sistema de signos com regras relativamente independente do sujeito linguajero (MARCONDES, 2009).

Outro trabalho que reforça a concepção de língua como sinônimo de instrumento de comunicação, transmissão de informação ou representação da realidade é o estudo feito por Roman Jakobson e sua ênfase na função denotativa¹³ como papel fundamental da linguagem. Em seu trabalho, ele caracteriza as seis funções que considera decorrentes dos elementos envolvidos no processo de comunicação: expressiva, denotativa, conativa, fática, poética e metalinguística. Essas funções são realçadas segundo se privilegie o locutor, o assunto, o receptor, o canal, a mensagem ou o código.

Os campos das ciências humanas e sociais permaneceram estruturados sobre pressupostos que concebiam a língua(gem) como instrumento de mera troca de informação, destinada a relatar algo pré-existente no mundo. Dessa forma, a língua(gem) se prestava à descrição de fatos, que poderiam ser considerados verdadeiros ou falsos. Adotava-se uma postura de isomorfismo entre a estrutura da linguagem e a estrutura do mundo na qual aquela era tida como recurso neutro tanto do fazer científico como da vivência cotidiana, pois havia um espelhamento do mundo pela linguagem. Dessa forma, os saberes estavam impregnados por uma linguagem tida como formal e meramente representacionalista.

Entre o século de XIX e meados do século XX, esse modo de conceber a linguagem, apenas como objeto neutro de representação do mundo, sofreu mudanças radicais. No período contemporâneo, a linguagem passou a ter importância central dentro da filosofia, levando à chamada Virada Linguística, expressão utilizada primeiramente por Gustav Bergmann e consagrada por Richard Rorty (MARCONDES, 2009). Nesse momento, começa-se a

¹³ Sobre as funções da linguagem cf. Jakobson (2005).

contestar o papel meramente utilitarista bem como o caráter exterior da linguagem. A tradição mentalista, que concebe a mente como interior e privada, passa a ser criticada tanto na filosofia como na linguística. Surgem, então, alternativas a essa abordagem. Um exemplo disso é a visão da linguagem como aspecto cultural, encontrada nos estudos de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf (MARCONDES, 2009).

Na chamada Virada Pragmática, surge a Teoria dos Atos de Fala, postulada pelo filósofo inglês da escola de Oxford, John Langshaw Austin (1911-1960), que teve, em 1962, livro publicado sob o título *How to do things with words*. Como bem explica o título da obra póstuma, para além de uma abordagem instrumental da linguagem, segundo Austin (1990), as palavras possuem poder de ação e criação. Dessa forma, é introduzido o conceito performativo (AUSTIN, 1990). Austin nomeia de performatividade o poder de criação dos atos de fala, asseverando que “o performativo é o próprio ato de realização da fala-ação” (OTTONI, 2002, p. 129). Para ele, na análise do diálogo, há que se ponderar as condições necessárias para que a realização do enunciado performativo aconteça e as posições ocupadas pelos sujeitos falantes. A essas condições de realização, chamou de condições de felicidade¹⁴.

Neste estudo, a concepção de língua e linguagem se aproximará mais à Teoria dos Atos de Fala, que concebe a linguagem como constituidora do significado da experiência humana. Questionar a ideia de linguagem como meio permite reconceitualizar a relação entre linguagem, experiência, crença e identidade. Nesse sentido, deixo a concepção de língua(gem) apenas como instrumento de comunicação em direção a uma concepção de língua(gem) como estrutura constituidora e organizadora do conhecimento e da realidade.

2.1.2 A língua na relação entre experiências, crenças e identidades

Nas subseções anteriores, busquei evidenciar que compreendo a linguagem não apenas por seu aspecto instrumental, mas também como estruturante da realidade que nos rodeia. Dessa maneira, os discursos são sequências de signos que produzem significados e materialidades. Nesse sentido, o que se costuma chamar de realidade está constituído pelo e no sistema simbólico de significação, ou seja, na linguagem. Assim, a percepção da linguagem como instrumento deve encher-nos de desconfiança, pois tentar fazer diferença rígida entre sujeito e língua é tentar opor ser humano e natureza, como se fosse possível chegar à projeção do humano anterior à fala (BENVENISTE, 1991). A meu ver, somos

¹⁴ Para maiores detalhes sobre as condições de felicidade, cf. Austin (1990).

“signos linguajeiros”, ou seja, não podemos reduzir a dimensão sociodiscursiva na construção de nossas experiências, crenças e identidades. O processo de significação, na e pela língua, é o que permite dar sentido às coisas do mundo e à experiência vivida, ao que somos e aos que os outros são, mesmo que provisoriamente (SCOTT, 1995).

Afinal, qual a relação disso tudo com o processo de ensino-aprendizagem de línguas (doravante EALin)? Até agora, busquei evidenciar como a questão da língua(gem) está relacionada à atribuição de sentidos e ao fazer coisas. Assim, aprender uma língua é um processo que implica na produção de sentidos estreitamente ligados à biografia de cada aprendiz que, escrita a partir experiências em gênero e crenças, vão constituindo as identidades provisórias.

2.2 Experiências

A investigação da aprendizagem de PL2, a partir do conceito de experiências, justifica-se pela natureza sociocultural do processo de ensino e aprendizagem de línguas. As experiências desempenham papel importante na formação das crenças bem como na construção da noção de quem somos e aonde poderemos chegar (BARCELOS, 2006b; MICCOLI, 2007b). Nas próximas subseções, apresentarei os paradigmas em torno do conceito de experiências bem como as definições adotadas pelo presente estudo.

2.2.1 Paradigmas em torno das experiências

Por sermos sujeitos “linguajeiros”, constituídos na e pela língua, só é possível pensar nossa experiência por meio da linguagem. Nesse sentido, as primeiras discussões sobre ambos os assuntos (língua e experiência) são compartilhadas por pensadores comuns, remontando novamente a Platão e Aristóteles.

Conforme apontado na seção anterior, a divergência entre aqueles pensadores permanecia sobre os pressupostos decorrentes das respostas à seguinte questão: a experiência (por meio da linguagem) pode contribuir para o conhecimento da realidade ou é o conhecimento que contribui para a percepção da experiência? Na visão de Platão, sendo a experiência interna, caótica e ambígua, chegar ao conhecimento só seria possível com o afastamento da experiência (MICCOLI, 2010). Isso sugere que as “as palavras são para falar, não para conhecer” (BRAIDA, 2012, p.219). Assim, conforme a concepção platônica, a

experiência linguística não traria contribuições para a construção do conhecimento. No entanto, como já discutimos, para Aristóteles, a experiência seria anterior ao saber.

A complexidade desse assunto levou com que outras perspectivas filosóficas se levantassem sobre a discussão de experiências, por exemplo, as representadas por Hegel e Dewey, que serviram aos estudos desenvolvidos por João Telles e Ana Maria Ferreira Barcelos (MICCOLI, 2006). Diferente dos filósofos gregos que discutiam se a experiência era anterior ou posterior à consciência ou ao conhecimento, a perspectiva hegeliana não permite separar sujeito e realidade. Assim, não há mais uma divisão entre experiência e conhecimento, pois a experiência é absoluta. De modo semelhante, Dewey (1938) propõe a dificuldade de separar experiência e meio. Com isso, ele sugere o caráter orgânico das experiências, descartando seu aspecto meramente cognitivo. Desse modo, seu conceito de experiência envolve o sujeito, o objeto da experiência e o modo como se experiencia determinada situação. Assim, na perspectiva deweyana, o pensamento, a percepção, o sentimento, o sofrimento contribuem para o modo como os sujeitos compreendem a vida. Por isso, uma mesma situação pode ser experienciada de maneira diferente por cada aprendiz. Na interação daqueles três elementos, não somente o indivíduo é transformado como ele também transforma os objetos e os ambientes com os quais interage. Desse modo, Dewey (1938) investigou a experiência a partir de seu caráter dinâmico, admitindo a existência de um processo contínuo de criação de conexões e continuidades, definindo, assim, os princípios da interação e da continuidade. O primeiro princípio diz respeito às condições internas de uma experiência e à interação com o meio. Já o segundo princípio está relacionado ao potencial de transformação sofrida ou exercida pelo indivíduo e como essa modificação afeta a maneira como ocorrerão as experiências posteriores (MICCOLI, 2006). Nesse sentido, passado, presente e futuro estão conectados por meio das experiências, contribuindo para o processo de interação e significação da vida. Miccoli (2006) afirma que a importância da experiência está em representar um esforço para mudar o que existe, como uma projeção em direção ao desconhecido.

2.2.2 A natureza complexa das experiências: definições e características

Neste estudo, parto do pressuposto de que as experiências individuais dos aprendizes interfaceiam as experiências pessoais de outros indivíduos por meio da linguagem. A meu ver, é preciso buscar enxergar e interpretar a complexidade das interações estabelecidas dentro e

fora da sala de aula ponderando a influência de dimensões específicas que conformam essas experiências, como: gênero, idade, classe, proficiência na língua, nacionalidade, língua materna/primeira, etc. Assim sendo, proponho pensar as experiências a partir da biografia de cada aprendiz. A noção de biografia remete à ideia de que, ao mesmo tempo em que uma história de vida é individual, pois se encontra em um corpo físico único, localizados em tempo e espaço históricos específicos, uma biografia só pode ser contada a partir da relação desse corpo com outros seres e objetos. Essa concepção sugere que as experiências são relacionais ao indicar que as diversas biografias localizadas em contextos específicos estão em constante interação. É importante destacar que a perspectiva de experiências adotada entende o corpo e as construções de sentido associadas ao corpo, ou seja, o gênero¹⁵, como relevantes para a análise dos percursos de aprendizagem de PL2. Nesse sentido, a experiência cotidiana de aprendizagem de PL2 inscrita em gênero é relevante para a compreensão dos tipos e das qualidades dos investimentos feitos sobre a L-A. Naturalizar as diferenças das experiências em gênero é invisibilizar as ideologias e as normas que orientam as crenças, as práticas e os comportamentos. Assim, entendo que, na interpretação dos sentidos e significados atribuídos às experiências com a L-A, não se pode ignorar a influência de sentimentos e emoções de biografias descritas por diferentes especificidades (gênero, idade, classe, raça, etc).

A meu ver, as experiências são as diversas relações estabelecidas pelos aprendizes, que, ao contemplarem a reflexão, permitem transformar os sentidos e o próprio sujeito, como também permitem ao aprendiz ser ativo no processo de transformação do mundo. Segundo Barcelos (2006b), “ser ativo significa ser capaz de resistir, responder, mudar, lutar, ajustar-se ao ambiente e aos outros. Experiência é uma questão de ajustamentos e reajustamentos de coordenações de atividades ao invés de um estado de consciência”. Assim, as experiências possibilitam novas interpretações sobre a vida e, conseqüentemente, propostas de mudanças para os investimentos futuros. Fundamentado nos princípios de conexões e continuidades de Dewey (1938), o termo experiências será utilizado para se referir tanto às experiências presentes como passadas.

Para compreender a natureza das experiências de aprendizagem de PL2, parto da categorização proposta por Miccoli (2010), que divide as experiências dos estudantes em diretas ou indiretas. As experiências diretas são aquelas que influenciam diretamente o processo de aprendizagem. Por isso, são localizadas como as interações ocorridas dentro de sala de aula. Elas se subdividem em: cognitivas, sociais e afetivas. As experiências cognitivas

¹⁵ O gênero como categoria de análise será conceituado na subseção 2.4.3 A experiência cotidiana dos sujeitos em gênero.

envolvem os aspectos cognitivos responsáveis pelos processos de aprender. As sociais estão incluídas nas relações entre aprendiz, colegas e professores. Já as afetivas se referem às experiências relacionadas aos sentimentos e às emoções dos aprendizes.

Apesar de localizadas fora do contexto formal de ensino, ou seja, fora da sala de aula, as experiências indiretas não deixam de influenciar o processo de aprendizagem de línguas. Esse segundo grupo se subdivide em experiências: contextuais, pessoais, conceptuais e futuras. As experiências contextuais fazem referência ao ambiente em que a aprendizagem acontece em nível micro (dentro da instituição educacional, mas fora da sala de aula) ou em nível macro (fora da instituição educacional). Já as experiências pessoais são entendidas como aquelas vividas anteriormente, em contextos informais de aprendizagem, e que estão relacionadas ao âmbito pessoal¹⁶. Em seguida, estão as experiências conceptuais, que se referem às concepções e crenças manifestadas sobre situações e fatos ocorridos. As experiências conceptuais são resultantes de outras anteriores e contribuem na projeção de expectativas para o futuro (MICCOLI, 2006). Por fim, estão as experiências futuras, que podem se referir a aspectos cognitivos, sociais ou afetivos. Essa última categoria indireta se refere às intenções, às vontades, às necessidades e aos desejos sobre algo que ainda será realizado ou alcançado. Nesse sentido, as experiências futuras contribuem para o processo de significação das experiências com vistas aos projetos vindouros dos aprendizes. Os exemplos de experiências nessa categoria corroboram o poder de agência humana, ou seja, a capacidade que o ser humano possui de intervir no mundo, de fazer escolhas e de impor suas vontades (SCOTT, 1995).

Nesta seção, buscou-se mostrar como as experiências, sócio-historicamente situadas e atravessadas por sentimentos e emoções, estabelecem relação com os domínios da linguagem, das crenças e das identidades. Para isso, foi utilizada a noção de biografia, que procura enfatizar o caráter relacional das experiências individuais, que passam a ser compreendidas em relação a uma ampla gama de outras experiências que se interfaceiam.

A investigação sobre a natureza diversa das experiências permite conhecer melhor as situações vivenciadas no cotidiano por alunas e alunos de PL2, o que contribui para a criação de propostas de enfrentamento de problemas relacionados à aprendizagem (MICCOLI, 2007b).

¹⁶ Essa subcategoria de experiências será relevante para a construção do estudo de caso. Como será possível verificar, as experiências pessoais anteriores marcam de forma singular a história de aprendizagem de línguas dos dois estudantes.

2.3 Crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas

As crenças são os modos pelos quais o sujeito significa, confere valores e imprime compreensão às questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Há cerca de três décadas, estudos interessados nas crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas (doravante CEAL) têm sido empreendidos com base em diversas abordagens de investigação. No Brasil, as pesquisas em crenças promovidas nos programas de pós-graduações completam 18 anos com publicações de dissertações, teses e artigos científicos (SILVA, 2010). Esse cenário de produção científica sugere a importância do conceito para o desenvolvimento de arcabouço teórico orientado para as questões relativas aos processos de EALin. Conforme Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), o campo de investigação em crenças ainda não se esgotou. Assim sendo, nesta seção, apresentarei, brevemente, a trajetória das pesquisas em CEAL, o desenvolvimento do conceito na LA bem como as definições e características adotadas no estudo.

2.3.1 Paradigmas em torno das crenças

Na ciência, o conceito de crenças é bastante antigo, principalmente, na Filosofia, Sociologia e Psicologia (BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; SILVA, 2010). De modo geral, nas diversas áreas do saber, as discussões apresentam a noção de crenças como fontes de interpretação, utilizadas para organizar e dar sentido à realidade social.

Para o estudo desse conceito, há tantas perspectivas epistemológicas como terminologias. Woods, em 1996, já descrevia essa abundância teórica ao se referir à existência de uma verdadeira floresta terminológica em torno das crenças, também denominadas: conhecimentos, culturas, filosofias, ideias, mitos, pressupostos, opiniões, representações, teorias, etc (BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; SILVA, 2010)¹⁷.

No campo de investigação voltado aos processos de EALin, a noção de crenças é introduzida por Hosenfeld, em 1978, sob a designação de miniteorias de aprendizagem de línguas de alunos (BARCELOS, 2004). No entanto, o termo crenças sobre aprendizagem de línguas, propriamente dito, aparece, pela primeira vez na LA, por meio do BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), inventário elaborado por Horwitz, em 1985, que tinha como objetivo levantar as crenças de aprendizes de línguas estrangeiras. Os primeiros

¹⁷ Sobre os termos mais utilizados em substituição a “crenças”, cf. Barcelos e Vieira-Abrahão (2006) ou Silva (2010).

trabalhos de Horwitz marcaram os estudos realizados em crenças (BARCELOS, 2001; 2004).

Na década seguinte, no Brasil, Leffa (1991) investigou as concepções de língua e linguagem de aprendizes da 5ª série. Pouco tempo depois, Almeida Filho (1993) definiu o termo cultura de aprender, que corresponde às formas como o aluno estuda e se prepara para aprender a L-A. Para Almeida Filho (1993), essas formas de aprender são internalizadas de maneira natural e implícita, ao longo do tempo, por determinado grupo social. O termo cultura de aprender teve continuidade com o estudo de Barcelos (1995), que se ocupou das crenças de estudantes de graduação em Letras. Naquele momento, Barcelos (1995, p. 40) definiu cultura de aprender como o “conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes, constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas”.

Nas quase três décadas de produção de conhecimento científico sobre crenças na LA, os estudos realizados foram orientados por diferentes pressupostos teóricos e preferências metodológicas que conformam abordagens de investigação. Barcelos (2001) identifica essas abordagens a partir de três modelos principais, a saber: a abordagem normativa, metacognitiva e contextual. Essas diferentes abordagens de investigação em crenças seguiram tendências relativas às discussões epistemológicas em torno do que é ciência e como se faz.

A primeira abordagem, chamada normativa, compreende crenças como algo estático, imutável e, às vezes, errôneo (BARCELOS, 2004). Nesse momento, as pesquisas estavam voltadas mais para o levantamento de crenças que para a investigação de sua funcionalidade na vida real. Essa abordagem estava fundada sobre o paradigma moderno que, iniciado no século XVI e consolidado no XIX, perdurou com muita força até ser questionado criticamente nos anos 60. O modo de pensar e produzir ciência, a partir do paradigma moderno, sustenta-se por alguns pilares epistemológicos, tais como: o princípio da determinação causal, o naturalismo, o essencialismo, o racionalismo, o pensamento dicotômico, o transcendentalismo, a ordem universal e o objetivismo (BANCHS, 2011). Além disso, o rigor da observação e da experimentação é garantido por meio dos instrumentos e, principalmente, da matemática, que permite a organização e a análise da natureza, pois se fundamenta nos princípios da quantificação e da redução da complexidade do mundo (BANCHS, 2011).

Já na abordagem metacognitiva, o construto cognição passa a ser difundido e associado a crenças. Contudo, a tendência prescritiva na investigação e na análise de dados é mantida, sob a influência do paradigma moderno. Para os estudos realizados nessa segunda abordagem, como Wenden (1987), Victori (1992), Victori & Lockhart, (1995) (apud BARCELOS, 2001), o conhecimento metacognitivo é definido como estável, declarável, abstrato, falível e situado dentro da mente dos aprendizes. Para Wenden (1986; 1987 apud

MICCOLI, 2010) as crenças têm sua origem nas experiências individuais dos aprendizes, podendo ser compreendidas a partir do conhecimento que os indivíduos têm a respeito de seus processos cognitivos. Apesar disso, para Barcelos (2001), as abordagens normativa e metacognitiva ainda apresentam certa fragilidade conceitual ao não considerarem a relação entre crenças e contexto.

A última abordagem de pesquisa em crenças, adotada neste estudo, é denominada contextual. Nesse novo momento, as crenças passam a ser estudadas a partir de sua funcionalidade. Além disso, são percebidas como dinâmicas e socialmente construídas a partir de contextos determinados. Essa abordagem é caracterizada por repensar o papel da linguagem e da língua nas relações sociais e nas construções das diversas maneiras de compreender o mundo e a nós mesmos. Com a ressignificação do papel da linguagem, a terceira abordagem de investigação das crenças passa a ponderar a influência de fatores externos no processo de EALin. A abordagem contextual é influenciada pelo paradigma qualitativo, que percebe a realidade como construção social e reconhece a subjetividade como parte da produção do conhecimento. Assim, teorias e conceitos sociais, históricos e culturais, tais como os apresentados por Vygotsky, Bakhtin e Dewey são muito presentes nessa abordagem (BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Para dar conta da realidade (tanto social como subjetiva), que conforma o sistema de crenças, tido como complexo, dinâmico e paradoxal (BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), a abordagem contextual se distingue pela pluralidade metodológica por meio do uso de instrumentos de pesquisa, tais como: entrevistas, diários, metáforas, narrativas, desenhos, observação de aulas. Nessa abordagem, são representativos, por exemplo, os estudos de Kalaya (1995) e Nunan (2000). A primeira pesquisadora compreende crenças como socialmente construídas e relacionadas ao contexto, admitindo, assim, a possibilidade de transformação. Já o segundo investigador destaca a importância de se considerar as experiências¹⁸ e as identidades¹⁹ dos aprendizes para a compreensão das crenças.

Nesta subseção, buscou-se evidenciar como transformações epistemológicas no interior da LA foram decisivas para a promoção de pesquisas em crenças realizadas a partir de diferentes abordagens teórico-metodológicas (BARCELOS, 2004a). Parte dessas mudanças está marcada por dois aspectos centrais, que dizem respeito ao surgimento de uma nova concepção de linguagem e à reconfiguração dos papéis de professores e alunos. Conforme Larsen-Freeman (1998, p. 207), “passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas

¹⁸ O conceito de experiências foi explicitado na seção 2.2 Experiências.

¹⁹ As questões sobre identidades serão apresentadas na seção 2.4 Identidades.

com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas”. Nesse sentido, a virada do paradigma em torno da linguagem e dos papéis dos atores envolvidos no processo de EALin foi decisiva para o desenvolvimento de estudos sobre CEAL ocupados em produzir arcabouço teórico com foco na aprendizagem de línguas para o uso na vida real.

2.3.2 A natureza complexa das crenças: definições e características

Após explicar as três abordagens de investigação em crenças e destacar a opção pela abordagem contextual, passo à discussão sobre as definições e as características das CEAL.

Para introduzir as primeiras noções e discutir questões centrais desse conceito, apresento definição bastante concisa de Barcelos (2001, p.72), que diz que crenças são “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de EALin e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”. A perspectiva de Barcelos (2001) entende que o conceito de crenças diz respeito às várias formas como alunos, professores e, acrescento também, terceiros²⁰ concebem o processo de aprendizagem. Assim, ao associar ideias, opiniões e pressupostos às crenças, Barcelos (2001) evidencia o seguinte questionamento: 1) qual a natureza do conceito de crenças? A resposta para essa pergunta, conseqüentemente, vem questionar: qual é a diferença entre crenças e conhecimentos?

Outra questão que gira em torno do conceito de crenças advém da afirmação de que as CEAL têm origem nas experiências dos sujeitos. A partir disso, apresenta-se a seguinte questão: 2) qual a origem das crenças? O conteúdo tratado por essa pergunta está diretamente relacionado a outro aspecto da definição de crenças, que é 3) se as CEAL têm origem nas experiências, em que medida elas são consideradas individuais ou coletivas? Por fim, conforme definição de Barcelos (2001), se as crenças são “formuladas” pelos sujeitos, 4) elas podem ser consideradas explícitas ou implícitas?

Diferentes respostas são dadas a essas quatro perguntas, a partir de posições teóricas específicas tomadas por cada investigação, que podem variar entre uma abordagem *mainstream* ou uma alternativa²¹ (DUFVA, 2003). De fato, certos elementos constitutivos das crenças são mais ou menos tratados e explicitados de acordo com as diferentes abordagens. Diante disso, busco traçar definições para o conceito de crenças a partir de escolhas

²⁰ Os terceiros são agentes não protagonistas no processo de EALin, mas que podem exercer influência.

²¹ Conforme Dufva (2003), são exemplos da abordagem *mainstream* os trabalhos de Weden (1986) e Horwitz (1987). Já os trabalhos de Kalaya (1995) e Barcelos (1995) são representativos de uma abordagem alternativa.

epistemológicas já elencadas nas seções sobre língua e experiências. Por isso, para entender melhor a origem e o funcionamento das CEAL, é preciso voltar ao início do Capítulo II, que trata dos pressupostos a respeito da natureza e do papel da linguagem, pois como afirma Dufva (2003), a noção de linguagem detém importância crucial em qualquer discussão sobre as crenças dos aprendizes.

Conforme apontado na seção sobre língua, posicionei-me mais ao lado de pressupostos que concebem a linguagem não apenas como instrumento, mas também como matéria constituidora da realidade social. Assim sendo, sigo a tendência que compreende a linguagem como aspecto relevante em todas as práticas sociais e de interação entre os indivíduos. Dessa forma, não poderia afastar do conceito de CEAL a concepção de língua e linguagem marcada por traços de dinamicidade, instabilidade e imprecisão como também pela ficção de imutabilidade. Esses traços também estão presentes na própria compreensão do que é o sujeito “linguajeiro”, ou seja, um ser que está em constante transformação, que cria significantes e significados, mas que está relativamente sujeitado a suas próprias criações. O sujeito “linguajeiro” e suas crenças estão atravessados por signos disponíveis na sociedade, por preceitos para a interpretação dos signos bem como por dimensões política e subjetiva (HALL, 2000, 2001; LARSEN-FREEMAN, 1998; SCOTT, 1995; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000).

Em sentido semelhante à concepção explicitada acima, Magalhães (2004) assenta o conceito de crenças no campo das negociações simbólicas, afirmando que as CEAL são uma cadeia de significações construída nas constantes interações entre os indivíduos. Para a autora, as crenças são colocadas para avaliação a todo o momento, podendo ser desconstruídas e revistas. Elas representam normas, valores e símbolos do mundo social bem como a expectativa do aprendiz sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular. Nesse sentido, as crenças se relacionam às identidades ao se configurarem como significações do aprendiz sobre o seu saber, saber fazer e poder para agir.

Ao considerar as crenças como relacionadas ao contexto e às experiências constituídas por meio da linguagem, afirma-se duplamente sua dimensão particular e também coletiva, pessoal e compartilhada, individual e, ao mesmo tempo, social (BARCELOS, 2001, 2004, 2006, 2007; BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; DUFVA, 2003; MICCOLI, 1997).

Para entender como operam essas diferentes dimensões, apresento a perspectiva cognitiva de Dufva (2003), que traz a metáfora da “biografia” para a compreensão das crenças. Para ela, o conhecimento linguístico não deveria ser conceitualizado em termos de gramática ou léxico mental, mas sim em termos de uma biografia linguística, pois saber uma

língua é muito mais que portar conhecimento estrutural, é também saber sobre muitas outras coisas relacionadas à língua. Para Dufva (2003), como o tempo de vida é individual, o conhecimento também é individual. No entanto, o ato de conhecer é sempre dialógico, pois é dependente de uma relação entre o sujeito e outro sujeito ou entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Assim, ao mesmo tempo em que uma biografia é individual, pois se encontra em um corpo único, localizado em tempo e espaço históricos determinados, a biografia não está totalmente privada ou é idiossincrática, mas está em contato constante com outras biografias. Com base em uma visão bakhtiniana, Dufva (2003) percebe que os conhecimentos como interdiscursos, ou seja, neles ecoam vozes já ditas e pensamentos já formulados por outros sujeitos.

Por estarmos em contato com pensamentos e discursos compartilhados cultural, social e linguisticamente (DUFVA, 2003), torna-se uma tarefa difícil tentar separar estritamente o que é crença e o que genuinamente conhecimento. Nesse sentido, é interessante trazer a questão proposta por Woods (2003) sobre a impossibilidade de se definir com precisão o que seriam crenças, conhecimentos e outras formas de interpretação da realidade. Para abranger as inúmeras possibilidades de naturezas dos conhecimentos, o autor sugere o uso do termo BAK (*beliefs, assumptions and knowledge*)²², destacando a não hierarquia entre esses termos. Apesar do posicionamento de Woods (2003), é interessante notar o esforço de autores como Abelson (1979) que buscam redefinir as linhas divisórias entre crenças e conhecimento. Para o autor, diferentemente do conhecimento científico, que exige experimentação, as crenças podem partir de uma pressuposição existencial. Além disso, para Abelson (1979), elas se caracterizam pelo armazenamento episódico e pela variabilidade nos graus com que são sustentadas.

Para autores como Pajares (1992), Wenden (1999), Abelson (1979) (apud BARCELOS, 2001), as crenças se caracterizam por representarem um ponto de vista mais pessoal nas quais fatores afetivos estão fortemente relacionados, enquanto que o conhecimento científico é dependente sempre de um consenso entre indivíduos qualificados para legitimar uma informação com *status* de ciência. A meu ver, nem crenças nem conhecimentos científicos operam objetos em uma relação asséptica de valores e afetos. Por isso, nenhum dos termos pode ser caracterizado como neutro. Assim, com base em Dufva (2003), para quem o conhecimento individual se relaciona com o mundo exterior e, por isso, não deve ser compreendido como autônomo, mas orientado pelo Outro, tomo crenças como

²² Crenças, pressupostos e conhecimentos.

personais e também sociais.

Para responder à última pergunta, que questiona se as crenças são explícitas ou implícitas, retomarei, brevemente, as exposições sobre a linguagem e a questão do descentramento do sujeito²³. Conforme visto até o momento, o indivíduo contemporâneo está sujeito por estruturas anteriores a ele (normas, valores, preceitos, tradições, etc), que exercem influência sobre seus pensamentos, seus desejos, suas práticas e seus comportamentos. Desse modo, o sujeito não é mais compreendido como plenamente autoconsciente e autogovernável. Com isso, conseqüentemente, é possível que as CEAL nem sempre sejam autodeclaráveis, mas, pelo contrário, possam ser aludidas, por exemplo, por meio das ações ou dos investimentos dos aprendizes.

A relação entre crenças e ação/investimento é também complexa e dependente do contexto situacional. Diferentes fatores que conformam o contexto de uso da L-A podem afetar as ações ou os investimentos dos aprendizes (BARCELOS, 2003; DUFVA, 2003). Como exemplo disso, é importante destacar a influência dos interlocutores, as relações de poder estabelecidas na conversação, os interesses contraditórios entre os falantes, etc. Assim, nem sempre as ações ou os investimentos estão alinhados às crenças declaradas pelos aprendizes. E nem sempre uma mudança de comportamento decorra de alteração do sistema de crenças ou uma transformação das crenças represente, necessariamente, uma mudança comportamental (BORG, 2003 apud BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Conforme busquei evidenciar nesta seção, a presente dissertação parte da abordagem contextual para investigar as crenças dentro do processo de ensino e aprendizagem de PL2. Assim, compreendo crenças como uma cadeia de significações tecidas nas interações entre o sujeito e o meio, que têm origem nos determinados contextos onde acontecem as negociações simbólicas. Sobre esses contextos repousam condições específicas para uso, investimento e interação na língua-alvo, que, conseqüentemente, afetam as experiências e as elaborações de sentidos por parte dos aprendizes. Diante disso, reside a dificuldade de concluir crenças a partir das ações. A meu ver, as crenças interfaceiam normas, valores e símbolos do mundo social, tal como as identidades. Esse processo é o que pressupõe a possível interação entre crenças e identidades.

2.4 Identidades

²³ O descentramento do sujeito será retomado na seção 2.4 Identidades.

Nesta seção, apresentarei um pouco do desenvolvimento histórico e epistemológico do conceito de identidade, evidenciando a definição adotada pelo estudo. Em seguida, tratarei do processo de construção das identidades e das diferenças bem como da questão política em torno da marcação de fronteiras para a fixação das identidades. Retomarei, brevemente, a conversa sobre linguagem tendo em vista sua relação com o conceito. Por fim, abordarei as especificidades envolvidas na questão de identidade e gênero²⁴.

2.4.1 Paradigmas em torno das identidades

Nesta subseção, apresentarei algumas concepções que giram em torno do conceito de identidades e, em seguida, evidenciarei a opção feita no estudo. Para compreender a análise das histórias de aprender PL2 de Dora e Marc²⁵, a primeira questão que se coloca é: quem são os protagonistas dessas histórias? Ou melhor, quem são os sujeitos que se relacionam com o PL2? (MASTRELLA, 2007).

Na busca por compreender melhor os processos que nos definem ou que construímos para nos definir, a noção que temos de nós mesmos e os investimentos feitos ao longo da vida, o conceito de identidade tem sido estudado em várias disciplinas como Antropologia, Educação, História, Linguística Aplicada, Psicologia, Sociologia, etc. Conforme Hall (2001), as teorias sociais têm discutido três principais concepções de identidade, que partem de diferentes pressupostos sobre o sujeito. Essas concepções podem ser divididas em três grupos principais, a saber: 1) o sujeito iluminista, 2) o sujeito sociológico e 3) o sujeito pós-moderno.

Caracterizado pela frase de Descarte “Penso, logo existo”, o sujeito do iluminismo nasce entre os séculos XVI e XVIII, representando ruptura com as justificativas religiosas utilizadas para explicar e dar sentido às experiências na Terra. Esse sujeito retirou deus do centro dos esclarecimentos e, no lugar, projetou a si mesmo como ser autoconsciente e autodeterminado. Compreendido a partir da noção de “indivíduo”, é tanto uma unidade indivisível como também uma entidade singular, distintiva, única (HALL, 2001). O sujeito cartesiano era dotado de capacidades de razão, consciência e ação. Ao nascer, já carregava consigo a essência de seu ser interior, de seu “eu”. Dessa forma, o centro da individualidade do iluminista permanecia fundamentalmente o mesmo ao longo de sua vida. As capacidades

²⁴ Como esta investigação foi realizada com uma mulher e um homem com experiências na L-A radicalmente diferentes, o gênero como uma categoria conceitual se mostrou indispensável para o avanço das discussões sobre os processos de EALin.

²⁵ Esses são os pseudônimos dos participantes desta pesquisa.

de autoconsciência e autonomia garantiam a proposta de autoconhecimento, de acesso às identidades, sendo essas compreendidas a partir de uma essência natural, por isso, permanente e encerrada a questionamentos.

Em um movimento contrário ao individualismo racional do sujeito cartesiano, surgem críticas e teorias que “localizam os indivíduos em processos de grupos e em normas coletivas as quais subjazem a qualquer contrato entre os sujeitos individuais” (HALL, 2001, p. 31). Com essas teorias, nasce o sujeito sociológico, compreendido em sua relação com o outro e com os valores, os sentidos e os símbolos negociados. A interação com o outro promove a internalização dos significados das estruturas sociais no sujeito, alinhando sentimentos e vontades aos lugares objetivos ocupados no mundo social e cultural. Por isso, Hall (2001, p. 11) afirma que “o núcleo interior do sujeito sociológico não era autônomo e autossuficiente”, mas era dependente da relação que o sujeito estabelecia com a sociedade e sua cultura. Nesse processo de suturação das identidades à cultura, ambas tornavam-se unificadas e predizíveis. Desse modo, a definição de identidades não consegue se afastar de uma abordagem essencialista²⁶, que considera que há algo anterior e superior ao próprio sujeito que não pode ser modificado. Assim, a identidade é entendida como imutável e decorrente das relações sociais e materiais. Além disso, a capacidade de agência humana, ou seja, a capacidade do ser humano de intervir no mundo, fazer escolhas e impor suas vontades também é desconsiderada por essa abordagem (SCOTT, 1995).

Em ambas as concepções, seja a do sujeito do iluminismo como a do sujeito sociológico, o indivíduo está deterministicamente condicionado aos fatores internos ou externos. Nessas duas abordagens, o indivíduo é totalmente previsível e consequente de realidades anteriores a ele, quais sejam: a natureza ou o ambiente social, que afetam as escolhas e possibilidades de mudança dos percursos a serem trilhados.

Na concepção de identidade da modernidade tardia²⁷, a presunção de unidade e estabilidade entra em crise com a virada do paradigma da linguagem. Assim, a identidade passa a ser concebida como fragmentada, múltipla e instável. Na contemporaneidade, várias

²⁶ As concepções essencialistas se fundamentam na noção de propriedade essencial, imutável, que qualifica as coisas do mundo e que pode ser respaldada tanto por explicações biológicas quanto históricas. Quando se propõe repensar determinados discursos essencialistas, pretende-se verificar o impacto disso sobre as identidades e suas implicações políticas na vida real.

²⁷ Hall (2000) chama de “modernidade tardia” o período que se inicia após os anos 60. Nas ciências, a modernidade tardia se caracteriza por cinco principais descentramentos na teoria social: 1) o pensamento Marxista; 2) a descoberta do inconsciente por Freud; 3) a linguística estruturalista de Saussure; 4) o estudo sobre o poder de Michel Foucault, e por último 5) o Feminismo que, como movimento teórico e social, traz consigo uma política de identidade. Esses descentramentos contribuíram para mostrar como o sujeito não é tão autodeterminado, consciente, autônomo e livre como se pensava na modernidade.

são as questões que implicam o fracionamento das identidades como, por exemplo: a integração política e econômica entre os países da aldeia global; a intensa partilha de informações e ligações culturais entre os sujeitos; a força dos meios de comunicação de massa; a rapidez e o alcance das transações políticas, econômicas e sociais atualmente realizadas e o impacto disso na vida das pessoas.

Todas essas mudanças afetaram a forma como o sujeito contemporâneo passou a ser compreendido. Se antes era visto como tendo identidade única, coerente e imutável, o sujeito da pós-modernidade começa a ser percebido como composto por várias identidades contraditórias, não resolvidas e temporárias (HALL, 2001). Diante disso, o processo de identificação, por meio do qual projetamos nossas identidades, tem se tornado provisório, variável e problemático. Como afirma Hall (2001, p. 13), a identidade se torna uma “celebração móvel”, por isso não está organizada em torno de um “eu” coerente e centrado. Fala-se em deslocamentos de identidades, ou seja, não há exatamente um centro que deva ser preenchido por alguma coisa, mas há um processo de relação entre as várias identidades que possuímos e que nos impelem em diferentes direções. Ao longo da vida, construímos histórias sobre nós mesmos que nos dão a impressão de estabilidade e unidade homogênea, mas, na verdade, isso não passa de confortável percepção sobre quem somos. Para Hall (2000, p.13), “a identidade plenamente unificada, segura e coerente é uma fantasia”.

Nesta subseção, discuti três principais concepções do conceito apresentado. Dentre essas concepções, esclareço que compreendo as identidades dos participantes da pesquisa a partir de uma visão pós-estruturalista²⁸. Dessa forma, as identidades são entendidas como fragmentadas, heterogêneas, incoerentes e provisórias.

A seguir, passo à discussão sobre o processo de produção de identidades e diferenças, as implicações que se apresentam ao processo de fixação de identidades bem como as suas formas de representação.

2.4.2 A natureza complexa das identidades: definições e características

Para compreender quem são os sujeitos que aprendem PL2, faz-se necessário discutir as possibilidades que esses estudantes têm para ocupar ou não espaços de comunicação na língua-alvo. Assim, esclarecerei, primeiramente, questões importantes sobre o processo de

²⁸ Nas palavras de Silva (2000, p. 247), “o pós-estruturalismo é um conjunto de desenvolvimentos teóricos vinculados a uma determinada concepção do papel e da natureza da linguagem, que modifica e estende a concepção adotada pelo estruturalismo”.

produção de identidades. Logo, tratarei da relação entre identidades e representação. Por fim, argumentarei as implicações da marcação de identidades e diferenças na vida real.

Neste estudo, o conceito de identidade é compreendido a partir de duas proposições gerais iniciais, quais sejam: 1) a identidade é relacional, múltipla e contextual, ou seja, ela depende de elementos externos a ela para poder existir, e 2) a identidade é atravessada por relações de poder, inclusive o poder de incluir e excluir (WOODWARD, 2000). Considerando a dimensão sociodiscursiva na produção das identidades, além dessas duas proposições gerais, para se compreender esse conceito, é importante prestar atenção em outros quatro elementos, a saber: 1) os símbolos disponíveis, 2) as regras para interpretação dos símbolos, 3) a dimensão política e 4) a identidade subjetiva.

Para elucidar o primeiro elemento na constituição das identidades (os símbolos disponíveis), abordarei analogia feita entre signo e identidade (HALL, 2000, 2001; SILVA, 2000; SCOTT, 1995; WOODWARD, 2000). Para entender essa relação, antes de tudo, é necessário perguntar: o que os dois têm em comum? Os dois (signo e identidade) podem ser descritos como uma elaboração, um produto, uma manufatura social. Essa característica do signo e da identidade remete à negação de qualquer tipo de essência natural, propondo a noção de convenção em seu lugar. Além disso, ambos buscam, tentam e arriscam interpretar o significado e o sentido de alguma coisa no mundo.

Quando pensamos em identidade, temos a ilusão de estarmos tratando de algo sólido e até mesmo tangível. No entanto, a identidade não é uma coisa concreta, palpável ou que existe por si mesma. Assim como o signo, a identidade quer representar ou simular alguma coisa, mas sem chegar a sê-la de fato. A perspectiva pós-moderna sobre identidade busca compreendê-la a partir de uma epistemologia que considera a linguagem em sua constituição. Nesse sentido, a analogia entre signo e identidades é bastante oportuna, pois ambos são simulacros, ficções do fato, da coisa dada, da concretude, da presença. Por exemplo, se digo: “o Frajola é um gato”, por mais que descreva, em detalhes, manchas, andar, miado, ferimentos de brigas, tentando trazer a presença do gato, o que faço é “apresentar a ausência” dele mesmo. Nesse sentido, signo e identidades “gato” são apenas uma interpretação do que seja o Frajola.

Além disso, pensar no termo “gato” só faz sentido a partir de outros animais que estabelecem uma marca distintiva com o que é ser um gato. Assim, quando falo: “o Frajola é um gato”, quero dizer também: “o Frajola não é um rato, não é um pato, etc”. Conforme Silva (2000), o signo carrega tanto o traço do que se é como também daquilo que não se é. Dessa forma, pensar a identidade só faz sentido ao se pensar a diferença, ou seja, só faz sentido

pensarmos a identidade e sua relação com outras coisas que a definem como o que não se é. Nesse processo, reside o caráter relacional da identidade. Ao pensar no que sou, faço isso me definindo, tacitamente, pelo o que não sou: sou mulher (não sou homem), sou brasileira (não sou japonesa, não sou uruguaia, etc), sou jovem (não sou criança, não sou idosa). Por mais que aparente ser uma referencia autocontida sobre mim mesma, essas afirmações operam como “expressões negativas” de identidades (SILVA, 2000).

Tanto signo como identidade adquire sentido a partir de um sistema de classificação. Um sistema é um meio empregado para a organização, classificação e administração de vários elementos que possuem traço distintivo, mas que também guardam semelhanças e ligações entre si. Assim, ao afirmar que identidade diz respeito aos símbolos disponíveis, busca-se relacioná-la ao próprio campo linguístico e semiótico no qual são produzidos os signos e as identidades. Logo, dizer que a identidade remete ao campo dos símbolos e signos disponíveis é afirmar que ela está atravessada pela língua. Conforme Silva (2000, p.80), se a linguagem é a estrutura que nos governa, é possível que sejamos dependentes de uma estrutura não muito segura, vacilante, incerta, pois “o processo de significação é fundamentalmente indeterminado”. É um processo que luta pela aparência, pela permanência, pela presença por meio de um comportamento social repetido, performativo²⁹ ou ritualizado (AUSTIN, 1990; BUTLER, 2003; WOODWARD, 2000). Logo, signo, identidade e diferença são tão indeterminados e instáveis quanto a linguagem da qual dependem (SILVA, 2000).

O segundo elemento (regras para interpretação dos símbolos) relaciona-se com duas características das identidades, a saber: 1) a identidade é atravessada por relações de poder e 2) essas relações de força têm impacto sobre a questão da representação das identidades. Já sabemos que identidade e diferença são produtos das negociações estabelecidas entre os indivíduos no interior de um grupo social. Diante disso, não é possível ignorar a presença de vetores de força na produção da identidade e da diferença. Esses vetores de força agem sobre o sistema de diferenciação, de marcação negativa ou de exclusão distintiva entre os elementos do sistema (HALL, 2000; SCOTT, 1995; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000). Nesse sentido, demarcar as fronteiras entre identidade e diferença significa deliberar sobre o que está dentro e o que está fora. É tomar decisões a respeito de um sistema de exclusão.

A disputa por identidades é também um embate de poderes distribuídos

²⁹ Para existirem, signo e identidade contam com um fator específico e preponderante que é a repetibilidade, a capacidade de ser lembrado e ser reproduzido. A repetibilidade das palavras e dos sentidos agregados a elas estão relacionados à noção de performatividade é o que torna signo e identidade vivos e memoráveis. A noção de performatividade também está muito ligada à noção de ação, ao fazer alguma coisa (AUSTIN, 1990; BUTLER, 2003).

assimetricamente entre os grupos sociais, que contestam a partilha de recursos simbólicos e materiais na sociedade (NORTON PEIRCE, 1995; SILVA, 2000). Sobre isso, é possível notar a presença do poder em processos bastante conhecidos em sala de aula, como: incluir/excluir (alunos que são chamados a participar/alunos que não são chamados a participar), classificar (bons e maus alunos), normalizar (alunos normais/alunos-problema). O processo de fixação das identidades, que opera por meio da divisão, separação, classificação, admissão e supressão dos sujeitos, é a maneira que encontramos para ordenar o mundo e torná-lo compreensível. Deter a capacidade de categorizar, arranjar ou ordenar é deter o privilégio de atribuir diferentes valores a cada coisa classificada. O poder se encontra no processo de escolha de características, propriedades, atributos preferencialmente representáveis, que se ligam às identidades.

Para Silva (2000, p.91), representar significa dizer: “essa é a identidade” ou “a identidade é isso”. A representação envolve um processo de práticas de significação e sistemas simbólicos que, por meio da cultura e dos sistemas dominantes, agem sobre a produção de identidades e de diferenças (WOODWARD, 2000). Por isso, os estudos atuais sobre identidade e diferença buscam refletir criticamente sobre quem tem o poder de definir e determinar a identidade e como isso se relaciona com as questões científicas, pedagógicas ou de políticas educacionais.

O terceiro elemento sobre as identidades (a dimensão política) aborda como representação, identidade e diferença estão imbricadas também em uma dimensão política da vida, entendida como atividade humana ligada ao exercício de poder entre as pessoas. Conforme discussão anterior, as identidades não são um atributo natural, mas, sim, uma negociação social. Desse modo, não se pode apagar do processo de demarcação de fronteiras entre diferença e identidade o caráter político e ético da questão (RAJAGOPALAN, 2002, 2003) que, como Norton Peirce (2000) afirma, está diretamente ligado à disputa por recursos simbólicos e materiais.

Todos os elementos explicados, até o momento, funcionam em conjunto de maneira orgânica. Os símbolos disponíveis, as regras para interpretação dos símbolos e a dimensão política estão interligados e sustentam o processo de construção de identidades. Esses elementos podem influenciar inclusive uma dimensão mais particular ou individual da identidade, que diz respeito ao quarto elemento (identidade subjetiva). Apesar de sentirmos ser a mesma pessoa nas diversas situações da vida, na verdade, somos posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas situações (Hall, 2000). Assim, em cada contexto, somos outro. No entanto, mesmo sujeitados aos vetores de

força, que nos impelem a assumir determinadas posições ou identidades, os sujeitos não estão destituídos de poder de escolha ou capacidade de ação. Isso significa dizer que não somos uma consequência inescapável, nem estamos subordinados a um resultado involuntário. Como construção, a identidade pode ser modificada a qualquer tempo, tendo o sujeito participação ativa nesse processo. Dessa forma, afirmar que a identidade é fluida, instável, heterogênea, impermanente é oferecer possibilidade para a transformação. Isso permite aos sujeitos que também se posicionem nas relações de força e de negociação para que façam escolhas e tomem estratégias específicas para a condução de suas vidas (HALL, 2000).

Neste estudo, compreendo que o indivíduo é constituído em um sistema simbólico atravessado por relações de poder que o influenciam, tentam posicioná-lo, delimitá-lo, criando a ficção da estabilidade identitária. Apesar disso, a concepção adotada respeita o potencial de agência e investimento dos sujeitos. A agência é entendida como capacidade de ação (SCOTT, 1995). Já o investimento traz a noção de desejo e busca por acesso aos recursos simbólicos e materiais, privilégios dos falantes da língua-alvo. Os recursos simbólicos estão relacionados ao prestígio social, à língua, à educação, ao conhecimento, à amizade. Já os materiais se relacionam com, por exemplo, emprego, dinheiro, bens materiais. Norton Peirce (2000) afirma que a noção de investimento deve ser compreendida não como propriedade fixa da personalidade de cada indivíduo, ahistórica, apolítica, asséptica ao ambiente social. Mas, sim, a partir da relação estabelecida entre as ações do indivíduo, o poder, a identidade e a aprendizagem da língua. Tanto língua como aprendizagem só faz sentido quando há ânimo, força motriz, que permite circular no mundo, entrar em contato com o outro, ter novas experiências e reconhecer a vida. Assim, o viver e o aprender a língua estão diretamente relacionados à identidade fundada sobre a premissa da ação, da agência e do investimento.

A seguir, passo à discussão sobre as novas possibilidades de interpretação que o conceito de gênero apresenta para a questão de identidade.

2.4.3 A experiência cotidiana dos sujeitos em gênero

Nesta subseção, lanço luz sobre o conceito de gênero buscando evidenciar sua importância para a compreensão mais ampla das identidades e dos processos de ensino e aprendizagem de PL2 a serem investigados neste estudo.

A partir da década de 80, o conceito de gênero vem se disseminando fortemente na academia. Ele tem sido utilizado por diferentes disciplinas das Ciências Humanas e Sociais

com o objetivo de sensibilizar estudos que se ocupam de problemáticas que envolvem pessoas, reconhecidas como mulheres e homens, e das diferenças e exclusões que se cristalizam entre os dois. Como afirma Azeredo (2007), o conceito de gênero vem perturbar as certezas da Ciência ao dar voz aos sujeitos silenciados pela História, que, por vezes, ignorou, diminuiu e invisibilizou as especificidades de biografias sociais tão diversas. Além disso, busca escapar de discursos biológicos e socioculturais, que naturalizam e legitimam a desigualdade entre mulheres e homens, colocando-os em posições antagônicas e hierarquicamente distintas.

Ao abordar o gênero como categoria de análise, procura-se 1) resistir aos discursos que apenas polarizam as diferenças entre mulheres e homens sem de fato buscar compreender o funcionamento desse sistema de exclusão e 2) dar visibilidade às diversas experiências (inclusive aquelas consideradas como pessoais, individuais e, por isso, menores) ao criticar uma abordagem universalizadora, que toma o “homem” (sinônimo de humanidade) como paradigmático (SCOTT, 1995).

Antes de chegar propriamente à definição do conceito de gênero, é necessário retomar, brevemente, como suas ideias iniciais foram formuladas no interior do movimento teórico e prático que é o Feminismo³⁰. A primeira onda que identifica esse movimento, datada do final século XIX, é marcada pela organização e luta política pela garantia de igualdade no exercício da cidadania. Distribuídas por diferentes países, principalmente, da Europa e da América, as *sufragetes*³¹ questionaram a negação do direito ao voto às pessoas nascidas fêmeas e reconhecidas como mulheres, conforme afirma Pinto (2009). Em resumo, a luta vivida pelas sufragetes girava em torno de uma importante questão que seria levada adiante nos anos 60, que é: se a subordinação da mulher não é justa, como se chegou a ela e como ela se mantém? (PISCITELLI, 2002).

Entre o final da primeira onda (1930) e o início da segunda (1960), foi publicado o livro que marcou os estudos feministas e de gênero, chamado *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir. No livro, a frase “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1967, p.9) abre discussão para a ideia de construção histórica, econômica e social da “mulher” em rejeição a uma justificativa estritamente biológica, que tem como destino uma essência imutável do ser. Utilizando exemplos reais, Beauvoir investiga como ocorre a formação

³⁰ Conforme Pinto (2010), ao se falar em movimento feminista, é importante notar que este é um dos poucos movimentos que produz sua própria reflexão e teoria crítica articuladas à militância social.

³¹ Assim eram conhecidas as mulheres que se organizaram na luta pela garantia do voto feminino. É importante lembrar que o sufrágio “universal” foi uma luta da classe trabalhadora, que não incluiu o exercício do direito das mulheres, ou seja, não alcançou realmente sua pretensa universalidade (PINTO, 2009).

circunstancial da mulher ao longo da vida, ou seja, como ela vai experimentando e vivendo as situações contextuais atravessadas por relações de força (SAFFIOTI, 2000). A filósofa propõe questionar como a “mulher” tem sido forjada, ao longo da História, por discursos biológicos, médicos, filosóficos, morais que buscam condicioná-la a lugares menores. Esses discursos estão fundamentados em valores que demarcam papéis sociais excludentes. Para a autora, “nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto” (BEAUVOIR, 1967, p.9).

O conjunto da sociedade, por meio de seus sistemas semióticos, elabora a noção que temos sobre o que é ser mulher e o que é ser homem. Essa noção identitária é uma construção social, histórica e situada, que estabelece como referente universal o homem. Para Beauvoir, sendo o homem o Sujeito Universal/Absoluto/o Eu, à mulher restaria ser o Outro, definido, a partir do primeiro, como o que não se é, como a negatividade, a ausência, o não-homem. A partir desse raciocínio binário, compreende-se que essa lógica, conflituosa e hierárquica, está atravessada por relações desiguais de poder na medida em que elege um dos termos da dualidade como superior. Tal lógica se materializa na elevada taxa de analfabetismo feminino, na desigualdade de oportunidades, nas diferenças de salários, nas violências contra mulheres (agressões, violações, mutilações, feminicídios) e no desprestígio do que está relacionado ao ser mulher.

À primeira vista, a força política da discussão sobre gênero reside na cultura, alternativa encontrada por Beauvoir. Ao destacar como a dimensão social prescreve que mulheres e homens sejam de uma ou outra forma (conferindo valores diferentes para um e outro) é que se abre a discussão sobre o processo de gendramento³² e exclusões. No entanto, como indicam algumas estudiosas (BUTLER, 2003; SCOTT, 1995), ao dividir natureza/cultura, sem questionar a própria dimensão interpretativa do primeiro termo desse par, Beauvoir não alcança superar completamente o determinismo ao quais os corpos estavam amarrados a uma natureza apriorística, que confina as mulheres no âmbito doméstico do lar, da família e de seus corpos, reconhecidos como depositários e repetidores da vida.

De qualquer modo, foi com livro de Beauvoir que se lançou luz e se criticou características atribuídas aos sexos com base em uma justificativa biológica (por exemplo, submissão, fragilidade, castidade, domesticidade, emocionalidade ou dominação, força,

³² Gendramento (em inglês *gendering*) é “a internalização de atributos de gênero via pressões e condicionamentos sociais e culturais bem como por meio de estratégias pedagógicas” (CARVALHO, 2007, p.24).

virilidade, indomabilidade, racionalidade). Esses discursos são produções simbólicas das sociedades e aparecem como um dado arbitrário, portanto, passível de questionamento e transformação (FRANCHETTO; CAVALCANTI; HEILBOR, 1981).

Para que mudanças sejam realizadas, como bem lembra Joan Scott (1995), deve-se substituir a noção de poder social unificado, coerente e centralizado por uma constelação dispersa por relações desiguais de poder, chamada de campos de forças sociais. A partir do modelo de campos de forças, há espaço para o poder de agência dos sujeitos, entendido como poder de atuação. Dessa forma, admitem-se sujeitos que se relacionam, resistem, desafiam, transformam e reinterpretam os discursos que arriscam construir noções fixas de gênero (SCOTT, 1995).

Ao contestar a naturalidade dos atributos do papel feminino, a frase “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1967, p.9) representa a primeira manifestação do conceito de gênero (SAFFIOTI, 1999). O gênero, como categoria de análise, desenvolveu-se, principalmente, a partir de estudos feministas que têm a mulher ou as histórias de mulheres como foco investigativo. No entanto, ele não se destina apenas aos estudos das mulheres, mas também de outros sujeitos: homens, gays, lésbicas, travestis, transexuais, etc.

O conceito de gênero foi proposto pela primeira vez no campo da psiquiatria, em 1968, por Stoller na obra *Sexo e Gênero*, na qual se propunha a diferença entre gênero e sexo biológico. O termo ganhou mais força, a partir de 1975, com o ensaio chamado *O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo*, sob a autoria de Rubin. Nesse ensaio, a autora buscou a origem e as causas da subordinação da mulher e acabou encontrando o sistema de parentesco como instaurador da diferença e da oposição. No parentesco, haveria uma expressão forte de oposição de gêneros, criados a partir do sexo biológico, que remeteria à divisão específica do trabalho e à regulação social da sexualidade (PISCITELLI, 2002). Assim, Rubin (1975 apud PISCITELLI, 2002, p. 8) definiu o sistema sexo-gênero como “conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana”. Para a autora, a partir do sexo, a sociedade criava e atribuía significados culturais aos corpos.

Nesse primeiro momento, o uso do gênero estava associado ao “caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p.3). O termo gênero representava a rejeição do determinismo biológico implícito na palavra “sexo”, que remete a diferenças anatômicas, fisiológicas, hormonais, etc. Como o sexo era visto como um dado natural (realidade imutável), o conceito de gênero representou o esforço em se distinguir

natureza e cultura, esta entendida como passível de modificação³³. A divisão estrita entre natureza/cultura, sexo/gênero será criticada, posteriormente, pela ausência de historicização e relativização dos primeiros termos daqueles pares.

O conceito de gênero como construção social trouxe avanços aos estudos científicos ao permitir o questionamento e a desconstrução de valores e práticas institucionalizados, reproduzidos e internalizados pelos indivíduos. Além disso, o conceito agregou também caráter relacional à compreensão das atividades humanas, que não poderiam ocorrer por meio de estudos que separassem mulheres e homens em duas esferas distintas. Scott (1995) aponta que o fazer científico dentro da ciência, principalmente, da História estava marcado por um desinteresse pela trajetória das mulheres. Os historiadores homens não feministas consideravam que as biografias das mulheres se tratavam de uma história menor, voltada para o campo doméstico do sexo e da família, devendo ser abordada separadamente da história política e econômica. Isso demonstra como o fazer científico produziu e promoveu resultados de investigações fundadas no paradigma da “neutralidade”, excluindo, ignorando, apagando as histórias tidas como menos importantes. É dessa maneira que símbolos e significados são elaborados, manipulados, propagados para estruturar a noção do que é masculino e feminino, destinando cada um desses termos a um lugar social específico: público ou privado, como se isso se tratasse de uma característica atávica e não processual.

Historiadoras dos anos 70 concluíram que criar e ceder espaços para a promoção das histórias das mulheres significaria reescrever a disciplina e isso só seria feito por quem estivesse ligada à própria questão. Assim, um novo desafio teórico foi proposto para a escritura de outras e novas histórias. Como explicar as relações entre homens e mulheres no passado e a conexão disso com o presente? Como é que gênero funciona nas relações humanas e como contribui na construção de sentido e organização da vida? A partir de perguntas como essas é que se tornava imperiosa a invenção de categoria analítica que fosse capaz de dar conta das especificidades de experiências³⁴ radicalmente diferentes. O uso do termo gênero quer sinalizar como a história das mulheres não pode ser investigada separadamente dos percursos trilhados pelos homens, já que elas interagem continuamente com homens, que assumem papel de pais, irmãos, maridos, colegas de escola, de trabalho, etc

³³ É importante destacar que a Teoria e o Movimento Feminista devem ser entendidos de forma plural e heterogênea. Assim, é muito mais apropriado falarmos em Teorias Feministas admitindo que nem tudo ecoa de forma tão uníssona como aparenta ser. Nesse sentido, abre-se a possibilidade para pensamentos divergentes dentro da própria Teoria, como é o caso de pensadoras que discutem e problematizam a divisão sexo/gênero, sendo o gênero uma construção social em torno do sexo, um “dado natural”, fixo e imutável (BUTLER, 2003; HARAWAY, 2004). Para Butler (2003), o sexo é uma produção pré-discursiva.

³⁴ Outras categorias são utilizadas para reescrever as histórias de mulheres e homens, como classe, etnia, idade, que configuram situações de gênero específicas.

(SCOTT, 1995). As histórias de ambos se interseccionam e fazem parte da história do mundo e não de dois mundos distintos ou opostos como alguns propunham.

Nesse despertar para o reexame das ciências e reescritura das biografias de mulheres, um aspecto marca a epistemologia dos estudos feministas que é a escolha por dar importância e visibilidade ao que acontece no âmbito do privado, do pessoal, do individual, do micro, do ignorado, do marginalizado. Segundo Scott (1995), o gênero começa a ser utilizado como categoria analítica em pesquisas que colocam a mulher no centro das preocupações científicas, mostrando também seus movimentos, suas agências, suas resistências. Assim, o termo é utilizado por aquelas que pretendiam dar destaque à história das mulheres e suas especificidades, colocando sob reexame as premissas e os critérios de estudos científicos já existentes que possuíam o homem como referente universal³⁵. As palavras de três historiadoras esclarecem um pouco mais desse investimento:

“Aprendemos que inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais do que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas” (apud SCOTT, 1995, p.4).

O núcleo central da definição de gênero compreende a conexão de duas proposições gerais, quais sejam: 1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e 2) o gênero é a forma primeira de significar as relações de poder (SCOTT, 1995). Essas proposições se apresentam como núcleo para a compreensão do gênero, no qual quatro elementos são constitutivos do conceito, são eles: 1) os símbolos disponíveis, 2) as normas para interpretação dos símbolos, 3) a dimensão política e 4) a identidade subjetiva. Apesar de ter explicado o funcionamento desses elementos nas subseções sobre identidades, abordarei as especificidades relativas a gênero.

O primeiro elemento constitutivo do conceito diz respeito ao que as culturas disponibilizam como símbolos nas diferentes sociedades, oferecendo representações múltiplas e, às vezes, contraditórias sobre o gênero.

O segundo elemento se refere às normas que regem e limitam as possibilidades interpretativas dos sentidos dos símbolos. Nessa imposição de regras para interpretação dos sentidos dos símbolos, algumas opções interpretativas são escolhidas em detrimento de

³⁵ O vocábulo “homem” pode ser utilizado tanto designar a criatura humana macho como para tratar, genericamente, da Humanidade, como um todo. Neste último caso, o termo homem coloca-se como referente universalizável, invisibilizando as pessoas nascidas fêmeas.

outras, o que, frequentemente, produz efeitos de oposição entre os sentidos alternativos e padronizados. Esses preceitos são encontrados em doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas, que estabelecem posições dominantes declaradas como únicas possíveis.

O terceiro aspecto diz respeito à proposta de questionamento dos modelos interpretativos, que organizam a sociedade e dão a aparência de permanência e fixidez às interpretações. Esse terceiro aspecto denota o caráter político de ação atrelado ao conceito de gênero.

Por fim, a operação dos símbolos disponíveis e as normas para a sua interpretação estruturam a percepção e organização concreta e simbólica da vida social, influenciando a identidade subjetiva de cada sujeito, quarto elemento envolvido na compreensão do conceito de gênero.

O gênero é o discurso da diferença. É o meio utilizado para decodificar os sentidos e compreender as complexas interações humanas (SCOTT, 1995). Ele se ocupa da desconstrução e desnaturalização do feminino e do masculino bem como de uma série de qualidades e predicados que são atribuídos às mulheres e aos homens unicamente com base em uma suposta diferença biológica. A perspectiva construcionista que envolve o gênero não deve ser entendida como uma teoria do determinismo, mas como uma possibilidade de questionar e transformar sistemas históricos, que constituem e posicionam os indivíduos, e as relações de poder que os perpassam (HARAWAY, 2004).

Butler (2003) indica que o conceito de gênero não deve ser compreendido como um simples referente à cultura e o sexo como sendo natural. A autora radicaliza a discussão em torno da divisão entre sexo/gênero ao questionar a dicotomia imposta entre os dois conceitos. Para a filósofa, “talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma” (1990, p. 25). Assim, para ela, sexo e gênero são discursivos e culturais.

Nesta subseção, pretendi demonstrar como não há uma determinação natural ou ontológica dos papéis assumidos pelas pessoas em suas relações interpessoais e com o mundo. Esses papéis ou identidades (contextuais e temporários) fazem parte de construções sociais impostas, disputadas, rejeitadas, assumidas pelos sujeitos. São maneiras de organizar e codificar a sociedade que influenciam diretamente o exercício de ser e estar no mundo.

A originalidade do feminismo está em aceitar como significativo e relevante (do ponto de vista científico e político) o domínio das relações que são consideradas como pessoais. Investigar as questões de gênero é olhar de maneira crítica, desnaturalizar e desvendar as

formas de se relacionar com o mundo, que constroem valores e comportamentos gendrados³⁶; é lançar luz sobre o individual, que para as mulheres se torna mais proeminente em razão da dicotomia privado/público; é descobrir a experiência pessoal no interior do social, criando oportunidade para a transformação (FRANCHETTO; CAVALCANTI; HEILBOR, 1980).

Assim sendo, a partir do conceito de gênero, este estudo se propõe olhar com atenção especial os tipos e as qualidades das interações em PL2, estabelecidas por Dora e Marc, bem como investigar de que maneira as experiências das biografias inscritas em gênero produzem distintos efeitos nas relações com a língua-alvo.

2.5 Experiências, crenças e identidades: estudos representativos no Brasil

Nesta seção, será apresentado o estágio atual das pesquisas realizadas no Brasil a fim de compreender como os temas abordados no estudo são tratados em dissertações e teses do Brasil. A importância desta etapa reside na ampliação do conhecimento das investigações em experiências, crenças, identidades e aprendizagem de línguas.

Para levantamento dos estudos realizados no país, foi utilizado o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (doravante CAPES)³⁷, que faz parte do portal periódico da CAPES/MEC, no qual é disponibilizada ferramenta de busca e consulta das dissertações e teses defendidas a partir de 1987. O portal oferece o título, a palavras-chave e o resumo do estudo bem como a linha de pesquisa na qual o trabalho está inserido, informações imprescindíveis para o reconhecimento das investigações de interesse. Essas informações são diretamente repassadas pelos programas de pós-graduação, responsáveis pela divulgação dos estudos produzidos.

Apesar de as palavras-chave desta dissertação serem: experiências, crenças, identidades e PL2, não foram encontradas investigações que contemplassem todos esses termos no Banco de Teses da CAPES. O termo de busca “segunda língua” não se mostrou representativo para o levantamento dos trabalhos realizados no país. Por isso, ele foi substituído pelo termo “língua estrangeira”. Além disso, o termo “experiência” também se mostrou inadequado para a busca. Diante dessas limitações, para o levantamento de estudos produzidos no Brasil, foram delimitados os seguintes termos de busca: crença, identidade e

³⁶ Gendramento (em inglês *gendering*) é “a internalização de atributos de gênero via pressões e condicionamentos sociais e culturais bem como por meio de estratégias pedagógicas” (CARVALHO, 2007, p.24).

³⁷ O Banco de Teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>) foi acessado no dia 28 de março de 2012. Assim, é possível que mais estudos tenham sido inseridos no banco após a data da consulta.

língua estrangeira.

A partir do número total de obras apresentadas pelo buscador da CAPES, realizei recorte adequado ao objeto em questão. Dessa forma, foram considerados os trabalhos de dissertações e teses que respeitavam os seguintes critérios:

1. Foco no aprendiz como participante de pesquisa.
2. Contexto presencial e regular de ensino e aprendizagem de línguas.
3. Foco nos processos de aprendizagem de língua estrangeira.
4. Estudo realizado no Brasil.

A partir dos termos de busca utilizados (crença, identidade e língua estrangeira), a ferramenta *online* ofereceu 21 opções de trabalhos realizados nos programas de pós-graduações do Brasil. Desses estudos, 19 têm como foco de pesquisa o professor. Diante disso, apenas 2 obras se ocupam do aprendiz de línguas³⁸, o principal interesse desta investigação.

Em princípio, esperava-se encontrar algum trabalho relacionado ao PL2 e ao PEC-G. No entanto, não consta do Banco de Teses da CAPES estudo de pós-graduação que abarque todas as especificidades investigadas aqui e que tivesse como foco o PEC-G.

Como curiosidade, também foi realizada busca com o termo PEC-G, mas, dos estudos encontrados com este foco, nenhum deles se ocupava dos processos de ensino e aprendizagem do PL2, pois estão situados nas áreas da Administração, Educação e Sociologia. Dentre eles está a dissertação publicada por Mourão (2006), que tem como objetivo analisar os conceitos de identidades e nacionalidade apresentados por profissionais guineenses e cabo-verdianos, formados no Brasil pelos programas PEC-G e PEC-PG. Outra investigação que se ocupa das questões de identidades no PEC-G é a trabalho de Simões (2010), que trata dos processos de construção de identidades por estudantes pertencentes aos países africanos de língua oficial portuguesa, ou seja, também não se ocupa da aprendizagem de PL2. Já o estudo feito por Barros (2007) tem como finalidade precípua analisar e compreender a estratégia da política africana do Brasil. A última dissertação, elaborada por Rodrigues (2009), ocupa-se dos valores aportados pelos estudantes do PEC-G, trazendo sugestões para o desenvolvimento dessa política de intercâmbio. Veja o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Estudos sobre o PEC-G

	Área	Objetivo
--	------	----------

³⁸ Apesar do número apresentado pelo buscador, tenho conhecimento de pelo menos um trabalho de dissertação realizado, a partir da temática estabelecida, que não consta do Banco de Teses da CAPES. Cf. Couto (2009).

Mourão (2006)	Sociologia	Analisar os conceitos de identidades e nacionalidade apresentados por profissionais guineenses e cabo-verdianos, formados no Brasil pelos programas PEC-G e PEC-PG
Simões (2010)	Estudos de Cultura Contemporânea	Analisar os processos de construção de identidades por estudantes pertencentes aos países africanos de língua oficial portuguesa, ou seja, também não se ocupa da aprendizagem de PL2
Barros (2007)	Educação	Analisar e compreender a estratégia da política africana do Brasil
Rodrigues (2009)	Administração	Analisar valores aportados pelos estudantes do PEC-G, trazendo sugestões para o desenvolvimento dessa política de intercâmbio.

Diante disso, é importante destacar que não foi encontrado no Banco de Teses da CAPES, até 28 de março de 2012, dissertação ou tese que investigasse questões relativas à aprendizagem PL2, ao PEC-G e às experiências, crenças e identidades dos aprendizes. Essa constatação sugere a necessidade de mais pesquisas em uma área tão carente. A seguir, apresentarei, brevemente, os dois trabalhos que se encaixavam nos critérios propostos, mas que estavam relacionados a outras línguas.

Interessada em um processo de exclusão, mais especificamente linguístico, o estudo de Oliveira (2008) investigou o silenciamento de estudantes universitários de língua francesa por meio do que a autora chama de “pesquisa prática”, que consistiu na criação de um curso de apoio experimental, ministrado durante seis meses a alunos com dificuldades. Nesse estudo, constatou-se que o bloqueio e a não oralização por parte dos aprendizes acarreta duplo dano, que atinge a dimensão da interação social e que afeta as identidades de aprendiz. O estudo também constatou que possíveis indícios para a não verbalização seria a existência de crenças cristalizadas sobre o EALin bem como fatores psico-sócio-afetivos. Sobre algumas medidas necessárias para se superar o silenciamento dos alunos, Oliveira (2008) propõe a necessidade de se considerar todos os indivíduos presentes no processo de EALin. Para tanto, a pesquisadora sugere a necessidade de o professor conhecer minimamente seus alunos bem como suas dificuldades e expectativas, sensibilizando a todos a participarem e não se esquivarem da interação. Além disso, Oliveira (2008) recomenda que os alunos percebam a fragmentação que experimentam durante a aprendizagem, ao dissociarem razão (pensamentos/representações/crenças) da afetividade (sentimentos/medos/emoções), e a projeção dessa ruptura em seu processo de aprendizagem. Por fim, é preciso que se reconheça a importância do grupo-classe como fonte de apoio e suporte para o crescimento e desenvolvimento do trabalho empreendido em classe.

Outra pesquisa que buscou articular experiências, crenças e identidades na

aprendizagem de línguas é a dissertação de Rodrigues (2010). A investigação foi realizada com a colaboração de estudantes adultos de língua inglesa na modalidade de aula particular. Como objetivo principal, a pesquisa procurou investigar as crenças desses indivíduos, que subjazem à motivação e a influência delas no aprendizado da língua. Além disso, foram analisadas as narrativas desses aprendizes sobre suas experiências como falantes da língua inglesa e o impacto dessas experiências nas identidades. O material informativo utilizado na análise de dados foi gerado a partir de questionário enviado por *e-mail* e também por meio de entrevistas individuais que foram gravadas e transcritas. A pesquisa reforçou mais uma vez a importância do estudo das crenças como uma forma de se ampliar a compreensão sobre os aprendizes, as relações e os contextos tendo em vista que, para Rodrigues (2010), tudo isso têm repercussões nas identidades e, conseqüentemente, na aprendizagem. As identidades dos aprendizes analisados nesse estudo parecem estar ligadas à economia e cultura hegemônicas mundiais, o que justificou o investimento na aprendizagem do inglês, como língua internacional, que poderia garantir um emprego promissor na busca pela ascensão social. No entanto, de forma contraditória, essas concepções e valores em torno da língua inglesa não seriam suficientes para garantir comprometimento pessoal necessário para a aprendizagem. Veja o Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Estudos representativos

	Oliveira (2008)	Rodrigues (2010)
Objeto	Processo de exclusão linguístico.	Crenças que subjazem à motivação e a influência delas no aprendizado da L-A.
L-A	Francês	Inglês
Contexto	Universitário	Aula Particular
Participantes	Universitários	Adultos
Metodologia	Pesquisa-Ação	Estudo de Caso
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O bloqueio e a não oralização por parte dos aprendizes acarreta duplo dano, que atinge a dimensão da interação social e que afeta as identidades de aprendiz. ▪ Possíveis indícios para a não verbalização seria a existência de crenças cristalizadas sobre o EALin bem como fatores psico-sócio-afetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As identidades parecem estar ligadas à economia e cultura hegemônicas mundiais. ▪ De forma contraditória, essas concepções e valores em torno da língua inglesa não seriam suficientes para garantir comprometimento pessoal necessário para a aprendizagem.

Diante da breve análise das produções científicas realizadas, pode-se perceber que há uma tendência pela interdisciplinaridade e pluralidade teórico-metodológica nas abordagens dos temas investigados. Essa tendência pauta-se por teorias, conceitos e posicionamentos epistemológicos aproximados mais aos estudos de cunho sociocultural. De modo geral, pode-se afirmar que os estudos visitados caracterizam-se por serem: exploratórios, buscando as

especificidades, portanto, a não generalização; e, por se pautarem em uma abordagem sociocultural, ou seja, as questões investigadas são admitidas não como definitivas, mas passíveis de transformação.

Sobre atual estado da arte das pesquisas brasileiras realizadas e publicadas no Banco de Teses da CAPES, pode-se concluir a necessidade de mais investigações que articulem experiências, crenças, identidades e PL2 tendo em vista os poucos trabalhos desenvolvidos e publicados. Há, sobretudo, necessidade de mais investigações que tenham como foco os aprendizes de PL2 candidatos ao PEC-G.

Após constatar lacuna existente no cenário brasileiro de estudos realizados em PL2, a presente investigação pretende contribuir para a agenda de pesquisa delineada. Assim sendo, busco fornecer subsídios para o campo de estudos em PL2 bem como para projetos políticos de promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira por meio do PEC-G sem negligenciar os possíveis impactos do gênero, das experiências, das crenças e das identidades na aprendizagem.

Este segundo capítulo da dissertação, dividido em cinco seções principais, teve como objetivo evidenciar os pressupostos sobre os quais repousam os conceitos de linguagem, experiências, crenças e identidades bem como apresentar o atual estado da arte das investigações realizadas no Brasil. Assim, tendo fundamentado teoricamente a investigação, passo ao Capítulo III que tratará dos aspectos metodológicos da pesquisa.

CAPÍTULO III – ASPECTOS METODOLÓGICOS

“Ao andar faz-se o caminho, e ao olhar-se para trás vê-se a senda que jamais se há de voltar a pisar.”
(MACHADO, 1973, p. 158)

Este estudo foi edificado sobre o paradigma da investigação qualitativa. Delineado a partir dos princípios do estudo de caso, visou descrever e interpretar as experiências de dois estudantes (uma mulher e um homem) bem como os discursos sobre crenças e identidades na aprendizagem de PL2.

Neste capítulo, dividido em cinco seções, serão evidenciadas, na primeira parte, a natureza e a metodologia que orientaram a investigação. Em seguida, serão apresentados o contexto e os colaboradores da pesquisa. Por fim, serão descritos tanto os instrumentos como os procedimentos para análise dos dados.

3.1 A natureza da pesquisa

Para a realização deste estudo, que teve como objetivo central descrever e interpretar as diferentes experiências em gênero e os discursos sobre o processo de aprendizagem de dois estudantes de PL2, a abordagem que se demonstrou mais adequada foi a qualitativa-interpretativista³⁹, sob a forma de estudo de caso observacional (TRIVIÑOS, 1987).

A escolha pela abordagem qualitativa se deu a partir da consideração de quatro características básicas que sustentam o paradigma que, conforme Lüdke e André (1986), dizem respeito: a) ao ambiente natural como fonte direta de registros; b) o papel fundamental da pesquisadora como seu principal instrumento na investigação; c) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial, e d) à preocupação com o processo, que é muito maior do que com o produto.

As características dessa abordagem foram alinhadas à metodologia do estudo de caso, que para Chizzotti (2000), diz respeito às pesquisas que coletam e registram dados de um ou vários casos particulares com o objetivo de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência. Nesse sentido, o estudo de caso busca avaliar a experiência analiticamente, objetivando tomar decisões ou propor uma ação transformadora para aquela experiência.

Lüdke e André (1986) apresentam algumas características do estudo de caso, que foram consideradas nesta dissertação:

³⁹ Utilizarei como sinônimos os termos: abordagem interpretativista ou qualitativa.

Os estudos de caso visam à descoberta, sendo mais importante uma postura aberta e atenta a novos elementos que contribuam para a investigação do que a intenção de diminuir a influência dos pressupostos epistemológicos dos quais parte o pesquisador.

Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto” para uma compreensão mais ampla do objeto estudado.

Os estudos de caso visam retratar a realidade de forma completa e profunda, buscando revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema.

Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. Para dar conta da complexidade do problema, os registros podem ser coletados por meio do emprego de diversos instrumentos de pesquisa, com a contribuição de distintos informantes e também em diferentes períodos de tempo durante a investigação.

Os estudos de caso revelam a experiência vicária, que diz respeito ao potencial de sentir emoções, sensações vividas por outra pessoa ou até mesmo aprender com as experiências de outrem. Este tipo de investigação busca evidenciar os significados que os sujeitos atribuem às suas experiências, possibilitando ao leitor identificar-se ou não com a situação ali descrita. Como Lüdke e André (1986, p. 19) asseguram, o estudo de caso possibilita indagar: “o que eu posso (ou não) aplicar deste caso a minha situação?”.

Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Assim, não se pretende revelar uma verdade única sobre a realidade, mas apresentar as diferentes dimensões que a compõem.

Esta pesquisa foi dividida em duas etapas tendo como ponto de partida os objetivos e perguntas estabelecidos no início da investigação, quais sejam: 1) Como se caracterizam as experiências dos estudantes em PL2? 2) Quais são as crenças dos estudantes sobre o processo de ensino e aprendizagem do PL2? 3) Como ocorre o processo de (re)construção de identidades ao longo do período de aprendizagem observado? E, por último, 4) quais são as possíveis relações entre experiências, crenças e identidades?

O marco que divide este estudo de caso foi instituído pelo Celpe-Bras⁴⁰, realizado nos dias 24 e 25 de outubro de 2012. Essa escolha se justifica pela incontestável importância do exame para o ingresso dos estudantes no PEC-G⁴¹, pois é por meio do Celpe-Bras que o jovem certifica sua capacidade para cursar o ensino superior no Brasil⁴². Assim sendo,

⁴⁰ Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros.

⁴¹ Programa de Estudantes-Convênio de Graduação.

⁴² O nível intermediário é o mínimo necessário para o ingresso no PEC-G.

considerarei a conformação de dois momentos diferentes durante o processo de aprendizagem de português, que seria: antes e depois da realização do exame.

O objeto de estudo exigiu um tipo de abordagem que pudesse compreender a complexidade da realidade, vista como produção social. Essa abordagem deveria ser capaz de dar amparo ao questionamento da existência de uma “verdade” ahistórica, permitindo reconhecer as subjetividades como parte do processo de produção do conhecimento. Diante disso, o estudo de caso mostrou-se a opção que melhor se encaixava as pretensões da investigação, tendo em vista a natureza e a abrangência aprendizagem de PL2.

3.2 Descrição do contexto e dos colaboradores da pesquisa

Nesta seção, serão oferecidas descrições da escola, da turma de PL2 e do bairro onde vivem os estudantes enquanto contextos de investigação. Em seguida, serão descritas as professoras bem como os dois estudantes de PL2 que contribuiram para o estudo.

3.2.1 O contexto

A pesquisa foi realizada entre abril e novembro de 2012, em uma escola de PL2 do Distrito Federal, a partir da colaboração de três professoras e dois aprendizes de português.

Rodeada por embaixadas e outros organismos internacionais, a escola conta com um público diversificado, proveniente de várias partes do mundo. Para atender à demanda, a escola oferece cursos diferenciados de PL2: regulares, de verão, de prática oral, de produção textual e, também, cursos específicos para os candidatos ao PEC-G, que têm como requisito a aprovação no Celpe-Bras com nível intermediário para ingresso no programa.

O curso de PL2 para os candidatos ao PEC-G começou no dia 12 de março e terminou no dia 19 de outubro de 2012. As aulas foram ministradas pela manhã (das 10h40 às 12h) e tarde (das 14h às 15h40).

O curso específico para os futuros alunos do PEC-G foi organizado e ministrado por três professoras. Em comum acordo, elas decidiram fazer a divisão de atividades da seguinte maneira: a professora com maior carga horária, Helena, adotaria o livro *Muito Prazer* e ficaria responsável pela produção oral e escrita. Com Helena, os alunos tinham aulas todos os dias pela manhã. Já as atividades com foco na produção oral ficaram sob a responsabilidade de Júlia, que ministrava aulas às segundas e quartas-feiras pela tarde. Já as classes de terças e

quintas-feiras foram voltadas para atividades gramaticais e ficaram sob a supervisão de Rita. Essa rotina foi seguida pelos alunos até o mês de junho de 2012. A partir do mês seguinte, as professoras decidiram inseri-los também nos cursos regulares de extensão. Dessa forma, como oportunidade para potencializar a prática em PL2, os alunos da turma preparatória para o PEC-G tiveram aulas além daquelas principais.

O curso de português durou cerca de oito meses, sendo dividido em quatro etapas: iniciante, intermediário, avançado e, por fim, produção textual e oral. Cada uma dessas etapas levou aproximadamente dois meses para ser concluída.

Além da escola, espaço principal de aprendizagem da L-A, o bairro onde moram os estudantes também é um importante lugar para a interação com o povo e a cultura brasileira bem como para o desenvolvimento da língua. Lá eles fazem compras, vão à igreja, passeiam, ou seja, é o lugar onde permanecem durante grande parte dos seus dias. Diante disso, decidi apresentar a escola de PL2, como espaço para a aprendizagem formal do português, e também a Vila Telebrasília, como espaço secundário para a aprendizagem da língua.

Localizada no Setor de Clubes Esportivos Sul, no início da zona sul do Plano Piloto, a Vila Telebrasília pode ser caracterizada como predominantemente residencial. O bairro nasceu, em 1957, como acampamento para os trabalhadores da futura Capital Federal. Segundo Lacerda (2011), a instalação provisória e estratégica dos trabalhadores na Vila foi importante para a redução do custo das empresas privadas com o transporte laboral além de ser uma boa forma de controlar os operários.

As pessoas da Vila Telebrasília passaram por uma história bastante diferente das que residem a poucos metros dali. Enquanto os moradores da Asa Sul e Norte contaram com planejamento urbanístico, recursos e toda uma infraestrutura adequada para a sua recepção e moradia, a história dos habitantes da Vila Telebrasília está marcada por uma luta pela permanência no bairro após a inauguração da Capital. Conforme aponta Lacerda (2011), o Governo do Distrito Federal investiu várias vezes na remoção dos moradores da localidade para cidades-satélites mais distantes, aproximadamente 20 km do Plano Piloto.

Segundo dados retirados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN, 2009 apud LACERDA, 2011), atualmente, existem 2.920 habitantes na Vila Telebrasília, que estão distribuídos de maneira equilibrada entre os sexos. Na população, 52,1% são mulheres e 47,9% são homens.

Em relação ao tempo de moradia, 54% da população vivem há mais de 15 anos no bairro. Mais recentes na região, outros 20,6% residem lá há cinco anos (CODEPLAN, 2009 apud LACERDA, 2011).

A maior parte da população é adulta se encontra na faixa etária dos 25 aos 59 anos. A segunda faixa com maior número de habitantes é representada por 28,1% das crianças. Em seguida, vêm os jovens significando 20,3% da população total. Apenas 7,7% dos habitantes são idosos (CODEPLAN, 2009 apud LACERDA, 2011).

Sobre o nível de escolaridade da Vila Telebrasília, pode-se dizer que a maioria da população possui o ensino fundamental incompleto (38%). Com o ensino médio completo, há 19% da população. O número de pessoas com o nível superior completo é menor ainda representando 4% do total (CODEPLAN, 2009 apud LACERDA, 2011).

Lacerda (2011) aponta que 59,7% da população encontram-se na faixa de 1 a 5 salários mínimos. Além desse dado, chama a atenção o alto número de moradores que sobrevivem com apenas 1 salário mínimo, 13% da população. A Conforme a CODEPLAN (apud LACERDA, 2011, p.96) a Vila Telebrasília “é uma área carente de ações públicas que possam viabilizar a continuidade do desenvolvimento local”. Assim, diante da atual realidade econômica e social brasiliense, a Vila Telebrasília ainda não apagou suas marcas de exclusão provocadas pela história da construção de Capital. Diferentemente das quadras da Asa Sul, que resplandecem ares da modernidade, a Vila Telebrasília guarda feições de uma cidade interiorana.

3.2.2 Os colaboradores

Conforme Lüdke e André (1986) o estudo de caso conta com fontes ricas e diversas para a investigação. Diante dessa consideração, para ampliar o espectro das histórias de aprendizagem em PL2 de Dora e Marc, decidi coletar também os relatos sobre o processo de EALin bem como sobre as experiências indiretas dos alunos a partir da perspectiva de quem mais estava presente com os estudantes: as professoras⁴³ do curso de PL2.

Para preservar as identidades envolvidas, os nomes dos participantes da pesquisa foram substituídos por pseudônimos. Além disso, seguindo as orientações éticas da pesquisa científica, tal como propõe Schüklenk (2005), a concordância dos participantes com a pesquisa, por meio da assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido, foi utilizada para expressar que os propósitos do estudo são compartilhados e que não são apenas instrumentos para um fim. Nesse sentido, após informações e esclarecimentos, todos os sujeitos do estudo participaram por exclusiva voluntariedade.

⁴³ Durante a análise de dados, serão recortadas algumas falas das professoras sobre o processo de ensino e aprendizagem.

3.2.2.1 As professoras

As três professoras do curso de PL2 serão reconhecidas nesta pesquisa como Helena, Júlia e Rita.

Helena tem 25 anos, é formada no curso de Português do Brasil como Segunda Língua, é mestre em Linguística e, atualmente, cursa o doutorado na mesma área. Há 4 anos ministra aulas de PL2. Já deu aulas para alunos de várias nacionalidades e para todos os níveis (iniciante, intermediário, avançado, produção textual, produção escrita). Este é o segundo ano que Helena está responsável pelo curso de PL2 para futuros alunos do PEC-G. Das três professoras, Helena teve a maior carga horária de ensino.

Júlia é aluna de graduação do curso de Tradução Inglês. Ela ministra aulas de PL2 há dois anos e já teve experiência com os níveis: avançado, iniciante I e II, intermediário I e II e intermediário para falantes de língua espanhola.

Rita é aluna do curso de Tradução Inglês e está no 7º semestre. Ela ministra aulas de PL2 há 2 anos, tendo experiência em todos os níveis do curso de PL2.

3.2.2.2 A turma de PL2

A turma do curso de PL2 para o PEC-G era composta de 13 alunos, sendo 6 meninas e 7 meninos, todos na faixa dos 20 anos de idade. Desses alunos, 8 deles eram do Benim, 4 do Congo e 1 do Togo. Portanto, todos tinham o francês como língua oficial em seus países. Além disso, falavam também línguas africanas, como fon, nagô, dendi, lingala, etc.

Os participantes desta pesquisa são dois candidatos ao programa PEC-G, que serão conhecidos como Dora e Marc. A escolha dos participantes foi dual, tanto espontânea como motivada. Primeiramente, ela foi espontânea porque minha proposta sempre foi investigar as histórias de aprendizagem de PL2 por candidatos ao PEC-G. No início, essa proposta não contemplava um recorte de gênero. Assim, fui a campo esperando encontrar histórias complexas de aprendizagens influenciadas pelo fato de se estar em terra e língua estrangeiras, mas sem de fato supor antecipadamente outra variável implicativa no processo de EALin além das experiências, crenças e identidades. Desse modo, meu olhar investigativo não estava, de antemão, preocupado com diferenças baseadas no sistema sexo-gênero. Portanto, as primeiras observações foram caracterizadas pelo reconhecimento do contexto de aprendizagem formal

de PL2 e das relações interpessoais estabelecidas entre professoras e alunas/os bem como entre alunas/os e alunas/os.

Durante a primeira etapa de observação, que corresponde ao período de abril a junho, notei que o número de intervenções realizadas durante as aulas era maior por parte dos meninos que dentre as meninas⁴⁴. Eles faziam mais comentários, piadas, perguntas, etc. De modo geral, pareciam mais à vontade para a exposição em PL2. Assim, essa primeira constatação se tornou um ponto importante em minha observação geral sobre a turma. Nesse momento, saltavam-me questões como: 1) Quais as possíveis causas para o silenciamento das meninas? e 2) Como isso poderia se relacionar com a aprendizagem do PL2?

Depois disso, tive contato com duas provas realizadas pela professora Helena, aplicadas nos dias 2 e 20 de abril de 2012. A comparação entre as notas por sexo chamou novamente a minha atenção. Como pode ser visto na Tabela 1 (disponível na próxima página), na primeira avaliação, 8 pessoas obtiveram Nota ≥ 9 . Desses 8 estudantes, 6 eram homens e 2 eram mulheres. Dentre as/os outras/os 5 estudantes que tiraram Nota < 9 , apenas 1 era homem, sendo as outras 4 mulheres. Além disso, dentre todas/os da turma, apenas 1 pessoa tirou Nota < 8 . Essa pessoa era uma menina, Dora.

A seguir, são apresentadas as notas de todos os 13 alunos da turma de PL2. Na tabela, os nomes das/os alunas/os foram substituídos por códigos identificadores, que vão de H1 até H6 para o grupo dos homens e de M1 até M5 para o grupo das mulheres. Para o reconhecimento dos participantes da pesquisa, foram utilizados os nomes Dora e Marc.

⁴⁴ Quando comecei a perceber a assimetria por sexo-gênero nas participações em classe, passei a anotar os nomes das pessoas que faziam intervenções durante as aulas. Essas anotações foram feitas até o final primeiro período de observação, quando de fato decidi fazer recorte por sexo-gênero no estudo. Logo, a partir do segundo momento da observação, não continuei com os registros das intervenções.

Tabela 1 - Notas da 1ª avaliação

Nº	Nome	Nota	Frequência	Frequência
1	H5	9,50	3H > 9 2M > 9	6H ≥ 9 2M ≥ 9
2	H2	9,45		
3	M4	9,40		
4	M1	9,35		
5	H1	9,30		
6	H4	9,00		
7	H3	9,00	3H = 9	
8	H6	9,00		
9	M5	8,60	MARC > 8 3M > 8	MARC > 8 3M > 8
10	M2	8,50		
11	Marc	8,30		
12	M3	8,05		
13	Dora	7,90	DORA < 8	DORA < 8

Já as notas da segunda avaliação indicaram que, de modo geral, a turma apresentou aumento das notas registradas, sendo que, nessa avaliação, 10 pessoas tiveram Nota ≥ 9 . Dessas pessoas, 7 eram homens e 3 eram mulheres. Por fim, é interessante notar que, enquanto a nota de Marc indicou crescimento substantivo, a nota de Dora não apresentou alteração considerável, mas pelo contrário, diminuiu e continuou sendo a nota mais baixa dentre todas da classe. Veja, na próxima página, a mudança das notas na Tabela 2 abaixo.

Tabela 2 - Notas da 2ª avaliação

Nº	Nome	Nota	Frequência	Frequência
1	H5	10,00	1H = 10	7H ≥ 9 3M ≥ 9
2	M4	9,80	4H > 9 2M > 9	
3	H4	9,50		
4	Marc	9,40		
5	H2	9,20		
6	H1	9,10		
7	M5	9,10		
8	M1	9,00	2H = 9 1M = 9	
9	H3	9,00		
10	H6	9,00		
11	M3	8,10	1M > 8	1M > 8
12	Dora	7,80	DORA < 8	DORA < 8
13	M2	-	MISSING	MISSING

O processo de escolha dos participantes iniciou com a observação de que os meninos tendiam a aproveitar mais as oportunidades de produção oral na L-A em sala de aula. Esse

indício tomou consistência e foi reforçado pela análise dos resultados da primeira avaliação, que indicou que as notas mais baixas da turma eram, predominantemente, de meninas. O segundo momento de comparação dos resultados das avaliações foi fundamental para a conformação do olhar investigativo. A meu ver, essa foi uma das escolhas mais importantes em toda a pesquisa, pois implicou nova perspectiva investigativa bem como revisão da fundamentação teórica utilizada. A partir disso, buscou-se analisar as semelhanças e os contrastes das biografias de Dora e Marc, marcadas por especificidades sociodiscursivas que os constroem como mulher e homem aprendizes de PL2.

Conforme busquei evidenciar, a motivação em investigar os trajetos percorridos por uma aluna e um aluno de PL2 nasceu com a observação das aulas. A observação sugeriu diferenças nos investimentos sobre a L-A realizados por mulheres e homens, o que levou a necessidade de uma abordagem teórica em gênero para a análise do objeto de estudo. Na escolha dos participantes de pesquisa, respeitaram-se a disponibilidade e a aceitação dos estudantes em contribuir com a investigação. Além disso, procurou-se a colaboração de dois aprendizes que fossem permanecer em Brasília após o Celpe-Bras, o que facilitaria o estabelecimento de contato posterior.

A seguir, apresentarei brevemente os dois estudantes de PL2.

3.2.2.2.1 Dora

Dora tem 22 anos e é beninense. Localizado ao oeste do continente Africano, a República do Benim⁴⁵ é um país de língua oficial francesa que também registra presença de outras línguas africanas faladas em seu território. Das línguas existentes naquela região, Dora fala o nagô (língua familiar), fon (língua mais utilizada fora de casa, principalmente, com as/os amigas/os) e o dendi (língua aprendida no ambiente escolar). Ela também estudou inglês na escola regular. Entretanto, à semelhança do que acontece com os estudos de inglês em escolas regulares brasileiras, Dora não adquiriu a língua.

Embora nascida em Natitingou (cidade localizada ao noroeste do país), até os 21 anos, Dora passou por outros lugares do país, pois seu pai necessitava mudar de cidade por questões profissionais. Assim que sua mãe deu à luz a ela, sua família foi para Cotonou. Localizada ao sul do país, Cotonou se destaca por ser uma zona comercial, industrial e portuária sendo a maior cidade do Benim.

45 O Benim faz divisa com o Togo (a oeste), Nigéria (a leste), Burkina Faso e Níger (ao norte). Ver Mapa da África disponível no Anexo II.

Aos 9 anos, Dora viveu em Djougou, capital do departamento de Donga, também ao noroeste do Benim. Foi em uma escola de Djougou que ela aprendeu a falar dendi⁴⁶. Segundo a apredente, na escola pública de Djougou, os professores falavam em francês com os alunos e estes respondiam em dendi. Aos 14 anos, Dora passou por Porto Novo, capital do Benim. Localizada ao sul, a segunda maior cidade do país fica atrás, comercial e industrialmente, apenas de Cotonou. Por volta dos 21 anos, Dora voltou a Cotonou onde iniciou a graduação em administração. Assim como na educação básica, a faculdade também era uma instituição particular. Segundo ela, em seu país, as instituições particulares são boas. Quando estava no penúltimo ano da graduação, Dora conheceu o PEC-G e resolveu se inscrever no programa de intercâmbio, apesar de a família desaconselhá-la a fazer isso. Atualmente, a família de Dora se reduz às quatro irmãs e a um irmão, já que os pais faleceram deixando as meninas aos cuidados do irmão mais velho. Dora também deixou um namorado no Benim, que a ajuda a se manter no Brasil.

Assim, em fevereiro de 2012, com o objetivo de prestar o Celpe-Bras e ingressar no PEC-G, Dora chegou a Brasília para realizar seus estudos de PL2. Atualmente, ela vive em uma casa com mais cinco beninenses, três meninos e três meninas da mesma faixa etária que ela.

3.2.2.2.2 Marc

Marc tem 21 anos e nasceu no Congo. Localizado ao ocidente do continente africano, o Congo⁴⁷ é um país de língua oficial francesa que também registra o uso de outras línguas africanas entre a população. Dentre as línguas correntes na região, Marc teve contato com o lingala, língua bantu⁴⁸ falada na África Central. O lingala é usado entre os/as amigos/as de Marc, mas não com sua família. Segundo Marc, a mãe o desaconselhou a aprender e falar o lingala, pois fora daquela comunidade a língua a ser utilizada seria o francês. Assim, o francês foi aprendido como língua materna e o lingala era visto com menor importância. Apesar de ter estudado inglês, alemão e latim na escola, as línguas que Marc sabe falar realmente são o

⁴⁶ Língua africana.

⁴⁷ O Congo está limitado ao norte por Camarões e pela República Centro Africana, a leste e a sul pela República Democrática do Congo, a sul por Angola e a oeste pelo Oceano Atlântico e pelo Gabão. Ver Mapa da África disponível no Anexo II.

⁴⁸ As línguas Bantu são reconhecidas como parte da família linguística nígero-congolesa, estando presentes em pelo menos 27 países da África: Angola, Botsuana, Burundi, Camarões, República Centro-Africana, Comores, Congo, República Democrática do Congo, Guiné Equatorial, Gabão, Quênia, Lesoto, Madagascar, Malauí, Maiote, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Ruanda, Somália, África do Sul, Sudão, Suazilândia, Tanzânia, Uganda, Zâmbia e Zimbábue (NURSE; PHILIPPSON, 2003).

francês e o português. Tanto na educação infantil como no ensino médio, Marc sempre estudou em escolas particulares. Caso seja aprovado no Celpe-Bras, Marc estudará ciências da computação na Universidade de Brasília.

Marc também chegou a Brasília no início do ano e vive em uma casa com mais quatro pessoas: um rapaz do Togo e três pessoas do Congo (duas meninas e um menino).

3.3 Os instrumentos da pesquisa

A metodologia, como lógica operatória que é, requer articulação entre teoria e procedimentos de coleta de registros. Assim sendo, para a realização deste estudo de caso, foram escolhidos como instrumentos de coleta: a observação de aulas e a produção de notas de campo, o questionário, a entrevista, as provas e uma redação elaborada por Dora e Marc na aula de PL2. A seguir, serão apresentados os instrumentos utilizados na coleta de registros bem como a justificativa pela escolha de cada um deles.

3.3.1 Questionário

Como técnica de coleta de registros, o questionário, “é uma interlocução planejada com questões pré-formuladas, sistemáticas e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema de pesquisa” (CHIZZOTTI, 2000, p. 55).

Com o objetivo de levantar informações iniciais para o estudo, o questionário (Apêndices A e B) foi distribuído aos 13 estudantes da turma de PL2. A primeira parte dele foi destinada à coleta de informações sócio-demográficas, por isso, optou-se por um perfil de perguntas mais fechado. A outra parte do questionário buscou evidenciar a multidimensionalidade da problemática da aprendizagem de PL2. Desse modo, foram elaboradas questões que visavam às respostas mais livres em extensão direcionadas à coleta de informações sobre experiências, crenças e identidades. As informações registradas foram tabuladas e posteriormente analisadas com o objetivo de auxiliar na construção de respostas para questões norteadoras desta investigação.

Abaixo, apresento a data de aplicação do questionário.

Tabela 3 - Data de aplicação do questionário

Questionário (Apêndices A e B)	Data da aplicação
Questionário	15/06/2012

3.3.2 Observação e notas de campo

Entre as técnicas mais difundidas na base da pesquisa social, encontra-se a observação. Na educação, esse instrumento ganha destaque, principalmente, no que diz respeito à coleta de informações relativas à interação que ocorre no contexto de EALin. Ele permite à pesquisadora se acercar pessoalmente do fenômeno investigado na medida em que acompanha *in loco* as experiências dos participantes.

No fazer científico, a observação vai além do simples ato de olhar com atenção ou examinar considerando o todo ou as partes que o compõem. Segundo Seltiz (1987), conforme comenta Richardson (1999), a observação científica possui características próprias uma vez que serve a um objetivo de pesquisa. É sistematicamente planejada, registrada e ligada a proposições mais gerais e é submetida a verificações de controles de validade e precisão. Assim, assegura-se que a técnica da observação seja um instrumento importante, válido e fidedigno, na pesquisa científica.

Conforme indica Vieira-Abrahão (2006), a observação das aulas possibilitou documentar sistematicamente as ações e ocorrências, que são tópicos da nossa investigação, por meio da produção de notas de campo. As notas de campo foram utilizadas para descrição dos eventos e das interações que tiveram lugar na sala de aula (BOGDAN; BIKLEN, 1998).

O período de observação deste estudo pode ser dividido em antes e depois do recesso, que aconteceu no mês de julho.

Nesta investigação, a observação teve papel central não somente na escolha dos participantes de pesquisa, mas, principalmente, na busca por articulação teórica que visasse problematizar as interações em PL2. A observação foi o primeiro e principal instrumento a viabilizar a percepção de que a aprendizagem da língua no contexto do PEC-G está marcada por especificidades, que sugerem a questão de gênero como um importante aspecto a ser considerado no estudo.

Veja, a seguir, o calendário de observações realizadas ao longo do estudo.

Tabela 4 - Calendário de observações

Observação	Data da aplicação
1ª Observação	09/04/2012
2ª Observação	07/05/2012
3ª Observação	10/05/2012
4ª Observação	14/05/2012
5ª Observação	18/06/2012
6ª Observação	21/06/2012
Recesso	
7ª Observação	25/09/2012
8ª Observação	04/10/2012
9ª Observação	05/10/2012
10ª Observação	08/10/2012
11ª Observação	15/10/2012
12ª Observação	23/10/2012
13ª Observação	01/11/2012

3.3.3 Entrevistas semiestruturadas

Com a entrevista o pesquisador pode aproximar-se mais da perspectiva e das opiniões do participante de pesquisa, a partir de gradações que marcam as posturas do entrevistador bem como as margens de ação e resposta do entrevistado (RICHARDSON, 1999).

Neste trabalho, optou-se pelas entrevistas semiestruturadas orais, gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Foram formulados dois roteiros de perguntas de entrevistas individuais (Apêndices E e F) contendo questões gerais sobre experiências, crenças e identidades. Para uma apreensão mais ampla do processo de ensino e aprendizagem de PL2, optou-se por entrevistar também as professoras.

Diferentemente da entrevista estruturada, que está mais preocupada com a frequência de certas ocorrências, a entrevista semiestruturada, valoriza a presença do investigador, oferece possibilidade para que o participante alcance à liberdade e espontaneidade necessárias para enriquecer a investigação (TRIVIÑOS, 1987). Ela parte de certos questionamentos básicos, apoiados nas teorias e questões norteadoras da investigação, contudo, à medida que as respostas vão surgindo, o entrevistador tem a possibilidade de pensar e fazer novas perguntas ao participante. De maneira orgânica, a pesquisa é construída por ambos protagonistas.

Devido à importância do Celpe-Bras para os intercambistas, o exame foi escolhido como marco que divide as entrevistas em duas etapas: antes e depois de sua realização, que ocorreu nos dias 24 e 25 de outubro de 2012.

A primeira etapa de aplicação do instrumento (denominada E1) teve como objetivo

coletar informações relativas 1) às concepções sobre linguagem e PL2; 2) às percepções dos estudantes sobre aprendizagem; 3) às relações interpessoais estabelecidas no cotidiano; 4) às expectativas dos estudantes sobre o exame Celpe-Bras; e, por fim, 5) às expectativas sobre o futuro dos participantes e a relação disso com o português.

Já o segundo roteiro de perguntas (denominado E2) visou 1) retomar as concepções dos alunos sobre linguagem; 2) coletar informações sobre aprendizagem de outras línguas; 3) verificar os discursos a respeito da imagem do Brasil; 4) verificar como ocorrem as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano; 5) levantar as percepções dos estudantes sobre a realização do exame Celpe-Bras.

Já a entrevista realizada com as professoras visou captar discursos sobre o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula bem como informações sobre a vivência dos estudantes fora de sala.

Apresento, abaixo, o calendário de realização das entrevistas com os estudantes e as professoras nas Tabelas 5 e 6.

Tabela 5 - Calendário de entrevistas com estudantes

Estudante	Entrevista (Apêndice E)	Data da aplicação
Antes do Celpe-Bras		
Dora	1ª entrevista (E1)	23/10/2012
Marc	1ª entrevista (E1)	18/09/2012
Após o Celpe-Bras		
Dora	2ª entrevista (E2)	05/11/2012
Marc	2ª entrevista (E2)	26/10/2012

Tabela 6 - Calendário de entrevistas com professoras

Professora	Entrevista (Apêndice F)	Data da aplicação
Antes do Celpe-Bras		
Helena	1ª entrevista (E1)	18/10/2012
Júlia	1ª entrevista (E1)	18/10/2012
Rita	1ª entrevista (E1)	16/10/2012

3.3.4 Materiais textuais produzidos em sala de aula sem interferência da pesquisadora

Além dos instrumentos relatados anteriormente, também foram utilizados materiais textuais produzidos espontaneamente (sem interferência da pesquisadora) nas aulas de PL2,

sob a orientação da professora Helena. Esses materiais foram uma redação (Apêndices C e D) e duas provas.

3.3.4.1 Redação

Proposta em uma aula preparatória para o Celpe-Bras sobre gêneros textuais, a redação (doravante RE) foi elaborada em forma de carta dirigida ao Magnífico Reitor da Universidade de Brasília. Nela, os estudantes, futuros participantes do PEC-G, deveriam relatar as dificuldades estruturais do programa de intercâmbio, enfrentadas durante o período de aprendizagem da língua. Essa atividade se mostrou oportuna para a coleta de discursos espontâneos sobre as dificuldades deparadas pelos alunos no cotidiano.

A Tabela 7, abaixo, apresenta a data de realização da redação em sala de aula.

Tabela 7 - Data de realização da redação

Redação (RE) (Apêndices C e D)	Data da aplicação
Dora	11/10/2012
Marc	11/10/2012

3.3.4.2 Provas

Outro material produzido em sala de aula e utilizado na análise de dados foram as duas provas realizadas no início do curso. Como explicado na seção sobre a descrição do contexto e os colaboradores de pesquisa, essas duas provas foram fundamentais na escolha dos participantes e, principalmente, nas adequações teóricas feitas ao longo da pesquisa.

Na primeira etapa de observação de aulas, notou-se que, entre os homens, havia maior tendência à exposição comunicativa em PL2 que entre algumas mulheres. Diante disso, uma vez que o estudo parte do pressuposto que a aprendizagem está intimamente ligada ao uso real da língua-alvo, buscou-se perceber como esse traço característico de certas estudantes poderia afetar a aprendizagem do português.

Como visto nos resultados apresentados na Tabela 1, chamada Notas da 1ª avaliação⁴⁹, constatou-se que dentre as 8 pessoas que tiram Nota ≥ 9 , apenas 2 delas eram mulheres e o

⁴⁹ Disponível na seção 3.2.2 Os colaboradores da pesquisa.

restante, ou seja, 7 pessoas eram homens. Já em relação às 5 pessoas que tiraram Nota < 9, apenas 1 delas era homem (Marc) e todas as outras 4 pessoas eram mulheres. De modo geral, o resultado da análise da primeira avaliação indicou que:

- 1) *Na relação entre sexo-gênero e Nota ≥ 9* - há maior presença de homens com notas acima de 9, representando 3X o número de mulheres com a mesma nota. Ou seja, o número total de mulheres com Nota ≥ 9 representa 1/3 do número total de homens com a mesma nota.
- 2) *Na relação entre sexo-gênero e Nota < 9* - o número total de mulheres representa 4X o número de homens. Ou seja, há mais mulheres com notas inferiores a 9 que homens.
- 3) *Por último, na relação entre sexo-gênero e Nota ≤ 7.9* - apenas 1 pessoa se encaixa nessa categoria. Essa pessoa é Dora.

Apesar da diferença entre notas se dar em décimos, o resultado geral da segunda avaliação (Tabela 2) representou aumento do quadro de pessoas com Nota ≥ 9 . Conseqüentemente, o número de pessoas com Nota < 9 diminuiu. No entanto, algumas observações sobre a relação sexo-gênero e nota ainda precisam ser feitas. De modo geral, a análise dos resultados da segunda avaliação mostrou que:

- 1) *Na relação entre sexo-gênero e Nota ≥ 9* - o número total de sujeitos com Nota ≥ 9 aumentou em relação a essa mesma faixa no resultado da primeira avaliação. De 8 pessoas, agora há 10 pessoas. As duas pessoas que foram incluídas nesta faixa de resultados foram: uma mulher (identificada como M5) e Marc. O número de homens com Nota ≥ 9 representa 2.3X o número de mulheres. Todos os homens da turma tiraram Nota ≥ 9 .
- 2) *Na relação entre sexo-gênero e Nota < 9* - todas as pessoas nesta faixa são mulheres.
- 3) *Por último, na relação entre sexo-gênero e Nota ≤ 7.9* - Dora continua sendo a única pessoa nesta faixa, tendo tirado 7.8.

De modo geral, os resultados das provas apontaram que a faixa Nota < 9 era composta, predominantemente, por mulheres. Isso reforçou a hipótese de que: o silenciamento ou a menor interação em PL2 pode trazer reflexo negativo para a aprendizagem da L-A. Diante dessas considerações, revelou-se necessário rever os pilares teóricos da investigação para que, na análise dos dados, não fossem ignoradas variáveis que pudessem influenciar a aprendizagem da língua e refletir discursos específicos sobre as experiências, crenças e identidades.

Abaixo, na Tabela 8, apresento o calendário de aplicação das provas.

Tabela 8 - Calendário de realização das avaliações.

Avaliação	Data da aplicação
1ª avaliação	02/04/2012
2ª avaliação	20/04/2012

3.4 Os procedimentos de análise de dados

De acordo com Lüdke e André (1986), a análise de dados pode começar assim que o material informativo já foi acumulado, pois será sobre ele que as categorias descritivas poderão ser construídas. A seleção de registros mais relevantes já é parte do processo analítico, uma vez que não há revelações sobre a realidade aos olhos do pesquisador (DUARTE, 1998; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), mas a construção de uma operação lógica em torno de registros que se tornam dados de pesquisa. Esta etapa sobre a qual se edificará o estudo envolve atos de leitura repetitiva, interpretação e seleção de informações que sejam mais significativas para a elaboração de explicações (mesmo que provisórias) às questões propostas no início de cada investigação.

O modelo de análise de dados proposto neste estudo pauta-se no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989), o qual critica que, na escritura da história tradicional, muitos fatos e eventos foram ocultados ou ignorados por serem considerados de menor valor. O autor sugere que detalhes negligenciados podem ser novas e importantes fontes para a reconstrução de fatos históricos.

O paradigma indiciário se funda na noção de que a realidade é opaca, não transparente, mas que é preciso interpretá-la utilizando também indícios residuais ou singulares. Nesse sentido, Ginzburg (1989) exemplifica como, por meio de relatos de “sintomas”, a medicina hipocrática foi capaz de estabelecer uma relação entre doenças possivelmente referidas com o quadro descritivo dos pacientes. Assim, são narradas histórias sobre as doenças, aproximações que se materializam em diagnósticos e prognósticos, mas sem de fato atingir ou tocar as enfermidades. Com essa metáfora, sugere-se que outros contadores de histórias científicas (humanas e sociais) realizam procedimento semelhante ao do médico, que utiliza quadros nosográficos, que classificam e descrevem doenças, para analisar cada paciente (GINZBURG, 1989) numa tentativa de se acercar ao objeto investigado.

O paradigma indiciário remonta a práticas cotidianas bastante antigas. Como exemplo,

pode-se citar a conduta e os procedimentos praticados por caçadores que, por meio de pistas e rastros, buscavam construir uma série coerente de eventos.

“Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas” (GINZBURG, 1989, p. 151).

Segundo Yin (2005), o estudo de caso se encaixa bem nas modalidades de estudos sobre a complexidade da vida real, nas quais fenômeno e contexto não estão claramente definidos. Essa característica exige atenção para o maior número de acontecimentos e elementos significativos presentes no caso estudado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). De modo semelhante, para Ginzburg (1989), é necessário buscar diferenças nas semelhanças assim como um papiloscopista busca diferenças nas marcas provocadas pelos desenhos papilares presentes nos dedos. A princípio, todas as digitais parecem iguais, mas, com olhar atento para o seu interior, podem-se encontrar grandes e importantes traços distintivos entre os sujeitos e suas histórias. É nesse sentido que os traços marginais, as singularidades, as dissonâncias se tornam fontes ricas tanto quanto os padrões, as regularidades e as consonâncias.

É importante ressaltar que “a tendência a apagar os traços individuais de um objeto é diretamente proporcional à distância emocional do observador” (GINZBURG, 1989, p. 163). Para explicar essa relação, retomo a analogia feita entre o trabalho científico e o de um detetive, como Sherlock Holmes.

Capretini (1991), que também destaca a importância de pistas expressivas e do contexto para a solução de problemas, analisa a construção da literatura e da lógica operatória de Conan Doyle quando este tece as histórias de Sherlock Holmes. Como uma câmera de cinema, em seu texto, Doyle apresenta primeiro uma visão “panorâmica” e, depois, passa ao “close”, trazendo, ao centro da narrativa, elementos que antes tinham pouca visibilidade. Essa operação é parte dos procedimentos adotados pelo detetive ou pesquisador. Como se sugere nas falas de Sherlock Holmes a Watson, é necessário estar atento e consciente nas investigações, caso contrário, veremos sem de fato observar: “Você não observou. E, no entanto, você viu” e “Você não sabia para onde olhar e, assim, você perdeu o que havia de mais importante” (CAPRETINI, 1991, p. 151).

Tanto detetive como investigador social devem ter três características básicas comuns,

quais sejam: 1) conhecimento prévio, 2) observação e 3) capacidade de pensar retrospectivamente. A primeira característica diz respeito ao preparo do pesquisador na área estudada, que lhe garante movimentar-se com fluidez além de dar respaldo na formulação de hipóteses. A outra característica está relacionada com a própria capacidade de observação, que é o olhar atento, consciente e dirigido para os elementos considerados como relevantes em um caso. Por último, o investigador social deve ser capaz de “refletir retrospectivamente”⁵⁰, formulando hipóteses a partir dos fatos e buscando validá-los externamente (TRUZZI, 1991, p. 73).

Escolhido como método de análise de dados mais apropriado para o estudo, o paradigma indiciário possibilita o tratamento de informações relativas às relações entre os estudantes e o PL2 com a mesma presunção de cientificidade de outros métodos.

Neste capítulo, foram apresentados argumentos que levaram à escolha da abordagem qualitativa e do estudo de caso para a execução da pesquisa. Foram descritos também o contexto bem como os colaboradores da pesquisa. Em seguida, foram apresentados os instrumentos, os procedimentos da coleta de registros bem como o procedimento de análise de dados.

Feita a apresentação metodológica deste trabalho, no próximo capítulo, passarei à análise de dados.

⁵⁰ Para aprofundamento das características do pensamento retrospectivo ou abduutivo, ver Truzzi (1991).

CAPÍTULO IV– ANÁLISE DE DADOS

“Caminhante, não há caminho, somente sulcos no mar”.

(MACHADO, 1973, p. 158)

Este capítulo representa a síntese dos elementos teóricos e metodológicos utilizados e desenvolvidos durante a investigação. Por isso, ele se dedica à apresentação, discussão e análise de dados gerados por meio dos instrumentos relatados no Capítulo III, quais sejam: as provas, a redação bem como o questionário e as entrevistas realizadas com os estudantes e as professoras.

No início da pesquisa, eu acreditava que o mais importante, em uma investigação, seria construir e organizar “o palco” para que os “protagonistas” ganhassem vida dentro da história de aprender PL2. Nessa primeira perspectiva, tinha a pretensão de me colocar como narradora onisciente e neutra. Com o passar do tempo e amadurecimento sobre o fazer científico, percebi que, no caminho percorrido ao longo da investigação, não só se lançava luz sobre os processos de EALin como também sobre as minhas concepções enquanto investigadora.

Com o desenvolvimento do estudo, percebi que as vozes dos estudantes eram muito importantes. Entretanto, outras vozes deveriam ser igualmente consideradas. Assim, este capítulo não está dedicado apenas ao entrecruzamento das percepções de Dora e Marc. Ele se ocupa também das vozes das professoras, das/os pesquisadoras/es que fundamentaram teoricamente a investigação e da minha própria voz. Todas essas vozes se atravessaram para tecer histórias sobre os caminhos percorridos na aprendizagem PL2 em busca do PEC-G.

Ao longo da análise de dados, dividirei o capítulo em quatro seções principais para a melhor organização do texto. Primeiramente, abordarei as experiências em PL2 dos estudantes. Em seguida, passarei às crenças sobre ensino e aprendizagem da L-A. Logo, apresentarei seção sobre as questões relativas às identidades. Por fim, buscarei explorar as possibilidades interpretativas existentes na relação entre experiências, crenças e identidades.

4.1 Experiências linguísticas

“Então, se você quer mesmo me ferir, fale mal da minha língua.”

(ANZALDÚA apud HOOKS, 2008, p. 858)

Assim, como viver é tanto uma experiência individual quanto social, visto que nossa vida está em constante interação com outros indivíduos, seres ou objetos,

atualmente, já é amplamente aceita a perspectiva da aprendizagem de línguas como processo que extrapola o próprio indivíduo que aprende. Nesse sentido, o estudo dos processos de ensinar e aprender deve levar em consideração as diversas maneiras como as situações são experienciadas, ou seja, são interpretadas, a partir dos diferentes contextos, adquirindo significados específicos para cada sujeito envolvido com a aprendizagem (MICCOLI, 2007).

Assim, além das vozes de Dora e Marc, apresentarei, primeiramente, as percepções das professoras Helena, Júlia e Rita, que, ao subsidiarem a investigação com novas informações, auxiliaram a confrontar pontos de vistas distintos da realidade de ensinar e aprender PL2 no contexto do PEC-G. A ordem de apresentação das perspectivas sobre as experiências de aprendizagem visou operar como uma câmera cinematográfica que, primeiro, oferece panorama geral sobre a realidade para, em seguida, focalizar algum detalhe presente naquele plano que antes era imperceptível ao observador. O plano geral das experiências em PL2 é representado pelo ponto de vista das professoras. Já as particularidades dessas experiências são trazidas à discussão com a colaboração dos aprendizes. É importante destacar que a análise das experiências apontou para a necessidade do exercício do olhar crítico, sob a lente das questões de gênero, para se enxergar aprendizagem de PL2 e suas especificidades.

A construção da análise envolveu relatos de experiências que foram categorizados, ou seja, foram lidos, analisados e agrupados a partir das naturezas comuns das experiências. De modo geral, pode-se dizer que as experiências a serem relatadas, nesta seção, versam sobre: a) possibilidades de ampliação do conhecimento linguístico e cultural; b) relacionamentos interpessoais e c) condições de subsistência no Brasil.

Assim sendo, inicio a seção com a apresentação da percepção geral das professoras sobre a turma e, em seguida, exponho as considerações específicas das professoras sobre Dora e Marc. Por fim, passo às falas de Dora e Marc sobre as experiências relacionadas ao PL2.

4.1.1 O olhar geral e externo das professoras

Para uma melhor compreensão da análise realizada, falas das professoras foram organizadas de forma temática. Nas três primeiras subseções, serão apresentados os recortes das impressões individuais das docentes sobre a turma de PL2. Essa etapa visa

ilustrar o processo de ensino e aprendizagem de PL2 no contexto do PEC-G. Por fim, serão apresentadas as visões específicas sobre Dora e Marc.

4.1.1.1 Professora Helena

Nesta história sobre a aprendizagem de PL2 no contexto do PEC-G, Helena desempenhou papel central ao longo de todo o enredo. Por ser a professora com maior carga horária, estava presente todos os dias com os alunos. Para além das aulas, ela fazia mais do que o curso de PL2 exigia. Helena não foi apenas professora, foi também guia cultural, mediadora de conflitos, psicóloga e tutora dos estudantes que visavam ao ingresso no PEC-G. Em entrevista, ela afirmou “sentir que tinha 13 filhos para cuidar”, tamanha a carga de responsabilidade que havia tomado para si.

O processo de ensino e aprendizagem de PL2 foi marcado por diversas situações intervenientes. Algumas delas estavam diretamente relacionadas à sala de aula. Entretanto, outras não diziam respeito ao ensino de PL2, embora estivessem ligadas às políticas do PEC-G.

Como principal responsável pelo ensino da L-A, Helena planejou o curso buscando aperfeiçoar falhas ocorridas no programa de 2011. Ao ser questionada se suas expectativas para o curso de 2012 foram satisfeitas, a professora expôs vários aspectos que influenciaram o andamento do curso e, possivelmente, a aprendizagem. Dentre esses aspectos se encontram: 1) a mudança da gestão escolar, 2) os problemas de saúde dos alunos, 3) as dificuldades econômicas dos discentes para subsistência e 4) a ocorrência de fatos extraordinários. Abaixo, apresento sua fala sobre avaliação do curso (Excerto 1)⁵¹:

“A gente sofreu uma mudança de coordenação. O gerenciamento também não foi muito legal. E... Então, eu sempre espero que eles sejam ótimos, mas, então, eles: “ah, professora, eu não venho para a aula porque eu tô morrendo de dor de dente, eu vou para o hospital”. Então, demora três dias para vir para aula por causa do atendimento no hospital. Ou o caso do H2, roubaram os óculos tem quatro semanas. Eu vou buscar os óculos dele hoje. Roubaram os óculos dele e ele não consegue estudar por causa disso. Então, são muitos fatores... O RU está fechado... Não podia pedir para eles ficarem aqui o dia inteiro. E mesmo assim eles ficaram também. E alguns dias a gente estendia a aula. Colocava a aula para de manhã... Porque é desumano. Eles não têm dinheiro para comer. A situação deles é muito ruim. Eles tinham conflitos em casa... Não entre eles, mas com pessoas que moravam com eles. E tudo isso atrapalhava o rendimento deles. Mas, com relação às expectativas, foi uma turma muito heterogênea” (Helena - E1).

⁵¹ Os excertos completos das falas estão disponíveis, ao final da dissertação, no Apêndice G.

Conforme exposto no Excerto 1, algumas situações intervenientes no processo de ensino-aprendizagem de PL2 não tinham associação com a sala de aula. No entanto, conforme aponta Miccoli (2010), não se pode ignorar a hipótese de que esses fatores externos possam gerar implicações no processo de aprendizagem da L-A. Algumas dessas experiências estão ligadas à forma como o PEC-G organiza o intercâmbio. Ao longo da dissertação, serão oferecidos relatos dos colaboradores da pesquisa sobre as condições do programa. Essas falas indicaram a necessidade de revisão do PEC-G pelas autoridades competentes (MEC e MRE). No Capítulo V, oferecerei propostas de melhoria ao PEC-G, que foram elaboradas a partir dessa análise de dados.

Ao trazer a fala da professora em torno das experiências que remetem ao PEC-G, pretendo lançar luz sobre possíveis fissuras que comprometem a estrutura e a continuidade do programa. Um exemplo disso pode ser constatado na etapa de seleção e orientação dos jovens candidatos. Tanto a professora como os estudantes relataram que, nos países de origem, são feitas promessas que não condizem à realidade⁵², como é a promessa de recebimento de bolsa permanência para o período de aprendizagem do PL2. Assim, ao chegarem ao Brasil, os jovens se deparam com condição diferente da esperada. Além de não haver um centro de orientação aos intercambistas para a obtenção de informações e apoio, outro problema identificado é a ausência de residências próprias para os estudantes.

O grupo de 13 estudantes se dividiu em duas casas. Em uma viviam apenas beninenses e, em outra, congoleses e um togolês. Eram oito pessoas na primeira casa e cinco na segunda. As casas onde eles viviam foram alugadas com ajuda de um estudante africano que já faz parte do PEC-G e que conhecia a dona do imóvel. Por haver entrevistado Dora em casa, tive a oportunidade de conhecer a casa dos estudantes do Benim. Lá havia apenas um banheiro para oito pessoas; dois quartos, um para os homens e outro para as mulheres; uma sala pequena e uma cozinha. No quarto das meninas, havia apenas colchões estendidos pelo chão sem lençol. Várias malas e roupas amontoadas. As roupas eram postas para secar em um varal instalado que atravessava o quarto de uma parede à outra. Diante dessa breve descrição, é possível imaginar as condições de moradia dos jovens aprendizes.

⁵² Sobre as promessas não cumpridas pelo PEC-G, veja a carta de Marc endereçada ao Reitor no Apêndice C.

Por terem aula durante o diurno, os alunos necessitavam almoçar na universidade. No entanto, nem mesmo o benefício da redução do valor da alimentação (dado aos estudantes da universidade) era um direito dos intercambistas. Além disso, o restaurante universitário passou muito tempo fechado, sendo a instalação da greve dos servidores o principal motivo do fechamento. A greve durou mais de 70 dias.

Outro caso conflitante durante o período de aprendizagem do PL2 foi a permanência de um africano na casa do Benim que não fazia parte do grupo de candidatos ao PEC-G. Por não ter moradia fixa em Brasília, o rapaz foi recebido pela boa vontade dos intercambistas beninenses. Ao longo do tempo, foram relatados casos de furtos e discussões com essa pessoa. Com medo de perderem seus bens (dinheiro, computador, celular, roupa, comida, etc.), durante uma semana bastante crítica, os alunos do Benim se revezavam para que alguns fossem às aulas e outros ficassem em casa vigiando os pertences. Esses relatos visam descrever o plano geral das experiências compartilhadas pelos aprendizes.

Sobre o desempenho dos jovens durante o curso, para Helena, os alunos podem ser separados em grupos caracterizados pela proficiência na L-A. Veja o que a professora diz, no Excerto 2, sobre grupo discente que se destacou de forma positiva

“Sempre se destacou de forma positiva: H5, o H3, a M2... o H3 até por ele fazer parte da igreja, cante os hinos da igreja, pregue na igreja, o H5 também, a M2 também. E eu acho que isso é ótimo para eles por causa que eles se envolveram na igreja... Porque eles se envolvem em alguma coisa. [...]E, então, o H5 e a M2 são os que mais se destacaram. E o Marc.” (Helena - E1)⁵³

Para Helena, os alunos que se destacam positivamente são: H5, H3, M2 e Marc. Ao longo desta subseção, será possível perceber que os estudantes acima serão mencionados também pelas outras professoras como “bons alunos”.

No Excerto 2, destaca-se a observação feita sobre a participação dos estudantes nas igrejas do Brasil, principalmente, as evangélicas⁵⁴. As igrejas evangélicas são caracterizadas por reunirem fiéis para compartilhar conhecimentos trazidos pela bíblia, por meio de leitura, estudos, discussões, pregações, testemunhos, etc. Além dos estudos

⁵³ Os outros estudantes da turma de PL2 receberam as iniciais H (se homem) ou M (se mulher) mais um algarismo numérico para sua identificação.

⁵⁴ Em outra seção, veremos a observação feita por Dora, que é católica e frequenta uma igreja perto da sua casa. Segundo Dora, na igreja católica, não há a mesma oportunidade de interação na L-A como costuma acontecer nas igrejas evangélicas, pois a prática de congregação é diferente em uma e outra igreja. A meu ver, essa é uma questão interessante de ser investigada e aprofundada como experiências indiretas que contribuem para o aprendizado de uma L2.

bíblicos, é frequente o chamado louvor, momento associado à música e adoração a Deus. É importante reconhecer que esse envolvimento com a igreja e a comunidade religiosa contribui para a oferta de insumo espontâneo e de qualidade em PL2. Muitos alunos da turma frequentavam a Igreja Evangélica ou Católica.

Sobre os aprendizes que se encontram na “faixa da normalidade”, Helena indica os alunos denominados: H1, H2, H6 e M4. Já os estudantes que estavam na “linha do perigo” eram, na maior parte, mulheres. Veja a fala de Helena no Excerto 3:

“E quem sempre esteve na linha do perigo foi o H4, a M3 e a M1. Só. A M5 tem o texto maravilhoso. Mas ela é muito brava. Ela é muito intolerante também. Tudo o que os meninos falam, ela apela. Não gosta de brincar. Eu digo, não brinquem com ela. Ela não gosta. Deixem ela na dela. E o problema dela de oralidade é justamente por isso. Porque ela sempre, não sei se é mania de perseguição, mas ela sempre acha que todo mundo tá rindo dela. Mas todo mundo tá de boa. [...] Quem sempre esteve [na linha do perigo]: a M1, o H4, a M3, a Dora. Esqueci de falar da Dora.” (Helena - E1)

No relato acima, é possível destacar duas questões importantes na perspectiva de gênero. A primeira delas está associada à presença de apenas um único homem na chamada “linha do perigo”. A segunda questão diz respeito ao argumento utilizado pela professora para explicar o problema de oralidade da aluna chamada M5. Para a docente, por M5 ser muito brava, ela perderia oportunidades de interação com os colegas de sala. Nessa lógica, as ações do grupo pouco impactariam o processo de aprendizagem do PL2. No entanto, em uma análise sobre as experiências de aprender é imprescindível lançar luz sobre as interações ocorridas entre aprendizes e outros sujeitos do contexto. Nesse sentido, não somente a personalidade de M5 pode contribuir para os resultados de sua aprendizagem, mas também o confinamento da aprendente ao silêncio, às vezes, induzido pelo grupo. Conforme propõe hooks⁵⁵ (2008, p.863), “é preciso aprender com os espaços de silêncio tanto quanto com os espaços de fala”. Por isso, nesta investigação, tomei a decisão de dar atenção tanto ao silêncio eloquente dos aprendizes quanto ao ato de escuta das professoras.

A apresentação da turma, a partir do olhar de Helena, pretendeu mostrar um pouco da interação entre professora e alunos. Nessa visão panorâmica, chamou atenção a ação da professora e a forma como ela interpreta as problemáticas existentes em sala de aula e como busca solucioná-las. No caso da aluna M5, a solução encontrada para o problema

⁵⁵ Escrito em letras minúsculas, bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, professora de Inglês na City College em New York.

de interação entre os discentes passou pelo silenciamento da aprendente. A partir do exemplo da aluna M5, surgem perguntas que contribuem para a reflexão sobre o processo de EALin, a saber: 1) qual o papel da professora na resolução de conflitos em sala? 2) Qual o impacto das medidas tomadas na resolução de conflitos? 3) Como o silenciamento da aluna se relaciona às ações do grupo e pode interferir no processo de aprendizagem da L-A?

Conforme apontado em minhas notas de campo, as estudantes com maior dificuldade em PL2, a meu ver, eram M3, M5 e Dora. Em relação aos demais aprendizes, a participação dessas estudantes em sala era menor. Apesar disso, após a fala de Helena sobre M5, volto os olhos não somente à disposição individual de cada uma dessas alunas, mas sobre o posicionamento da professora em relação à “disposição” das aprendentes. Compreendo que alguns estudantes se sintam mais à vontade que outros/as para se expressarem na L-A. No entanto, conforme proposto anteriormente, é preciso pensar como o silenciamento da aluna se relaciona às ações do grupo e qual o papel da docente como estimuladora da produção oral discente.

Ao solicitar que comparasse as características dos “bons alunos” com os que estão na “linha do perigo”, Helena apresenta os seguintes argumentos no Excerto 4:

“Acho os alunos que já têm um desempenho melhor, eles leem muito, estudam muito, gostam muito da cultura, sabe. Como o H5, a M2 e o Marc... ‘A gente tá curtindo muito tá no Brasil. A gente acha as pessoas legais’. Outros estão com saudade, querem voltar para o lado da mãe. ‘Eu tô com saudade demais da minha mãe, quero voltar pra minha mãe’. [...]Sabe, tem tudo isso. O fato de gostar do país, gostar da cultura envolve o esforço deles [...]A condição da família ajuda muito. [...]Mas eu acho também que tudo é condição de esforço, sabe”. (Helena - E1)

A partir do Excerto 4, é possível inferir que as justificativas encontradas por Helena se associam principalmente às questões individuais de cada aprendiz, que vão desde as características da personalidade até as condições econômicas de cada um. Nesse sentido, Helena minimiza a influência de sua ação em sala de aula sobre o resultado da aprendizagem de PL2. Diante disso, perguntei a Helena do que a aprendizagem dependeria. Veja sua resposta no Excerto 5:

“[...]Depende da convivência deles em casa, mas também do interesse pessoal, sabe. Muito. Mas, sabe, eu só consigo ver falta de interesse na Dora e na M1, nos outros não.” (Helena – E1).

O argumento de Helena retoma a questão da “falta de interesse” como implicante no processo de aprendizagem. Ao pensar sobre quais estudantes se encaixariam nessa definição, a professora acredita que apenas M1 e Dora seriam “desinteressadas”.

Ao longo da observação, percebi que o grupo de alunos homens estava se relacionando bem com cultura brasileira. Principalmente Marc que sempre viajava para outras cidades, participava de festas, passeios e encontros. Para ele, recurso financeiro para sua manutenção no Brasil não era um problema. Já o grupo das meninas parecia frequentar mais o espaço social da escola de PL2 e da igreja. Diante disso, buscando saber mais sobre a relação dos estrangeiros com a cultura brasileira, perguntei a Helena se os grupos de meninas e meninos se relacionavam da mesma forma aqui no Brasil, ou seja, se participavam dos mesmos eventos e com a mesma frequência. Veja o que ela disse no Excerto 6:

“Não, a gente foi para o Caribeño um dia, né. [...]Daí, eu falei: ‘Gente, a gente vai para o Caribeño, vamos? Quem vai?’ ‘Só os meninos’. Aí, eu: ‘Por quê?’. Aí, ele: ‘Ah, porque é programa de menino, né?’ Daí a M3 tem um caso com o H4. Você sabe, né? [...]Os dois são namoradinhos. ‘Ah, é? Você não vai não M3 e o H4 vai?’. Aí, ela: ‘Ah, ele não me chamou’. Aí, elas foram e tal. Na verdade, ele não foi porque ele não gosta disso. A M2 também não porque ela é da igreja. Foi a M4, a M1 e a M3. A Dora não foi também. Talvez porque não tinha dinheiro para ir. Eles ficaram olhando para elas. [...]Mas eu acho que eles são bem machistas, bem machistas... Mas é da cultura deles, os homens são superiores. Às vezes, eles falam: ‘Ah, porque as mulheres têm que servir os homens’. A gente falando em traição... ‘Aí eu acho que uma boa mulher...’, [...]‘As mulheres são falsas’. Mas elas têm argumento para se defender. Mas mesmo tendo argumentos para se defender é um choque. Eu vejo que muitas vezes que a gente chama para algum lugar o H4 vai e a M3 não vai, sabe...”
(Helena - E1)

Para Helena, homens e mulheres não interagem com a cultura brasileira da mesma maneira. O exemplo que utiliza para demonstrar isso trata de um convite feito ao grupo para dançar música caribenha certa noite. A professora aponta como as alunas do grupo de PL2 sofrem impedimentos provocados pelo grupo de meninos. Conforme Excerto 6, nota-se a presença de discurso e comportamento que têm como objetivo limitar a participação das mulheres a esferas específicas da vida. Nesse caso, as meninas não estariam relacionadas aos espaços públicos e à vida noturna, mas estariam relegadas à esfera privada e diurna. À época, H4 (namorado de M3) disse que somente os homens iriam sair à noite para dançar: *‘Ah, porque é programa de menino, né?’*.

Apesar de Helena afirmar que havia diferença na participação de homens e mulheres na esfera pública da vida, interessava-me saber se a professora percebia diferenças nos modos de interação em sala de aula. Sobre isso, Helena respondeu que “*o problema deles é mesmo guardar as meninas para sair, para ninguém ficar em cima. Mas, em sala de aula, as coisas acontecem do mesmo jeito*”. Assim, apesar de perceber comportamentos e discursos machistas perpetrados pelo grupo de rapazes, que criam obstáculos para a participação igualitária das mulheres intercambistas na esfera pública, Helena nega a influência dessas forças coercitivas dentro do espaço da sala de aula, lugar onde a responsabilidade pelos acontecimentos ocorridos está a cargo da professora. A partir dessa discussão, foram levantadas perguntas a serem pensadas ao longo do estudo, a saber: 1) a partir de quais pressupostos compreendemos a origem das diferenças nas interações em sala de aula? 2) Qual o papel da professora em um contexto desigual de participação, interação e produção de material linguístico na língua-alvo?

Para pensar essas questões retomo a visão de hooks (2000), que compreende que nós, professoras/es treinadas/os no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, aceitamos a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente. Para a autora, “o mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem de ser anulado, tem que passar despercebido” (HOOKS, 2000, p. 115). Ela chama atenção para a necessidade de se rever os pressupostos que orientam o processo de ensino-aprendizagem que abordam os aprendizes como sujeitos-espíritos descorporificados, ou seja, ausentes de uma biografia estreitamente ligada ao corpo. A essa negação do corpo em sala de aula, soma-se o fato de estarmos imersos em contextos culturais que, partindo de valores e códigos específicos, tendem a educar os corpos e regular as experiências para a produção de gênero. Esse processo de produção dissimulada de gênero por meio do uso de técnicas e estratégias discursivas é o que Lauretis (1989) chama de tecnologia de gênero. Na construção das noções de gênero, há várias instituições operando para a padronização do comportamento individual. Para Berger e Berger (2004), uma instituição é um padrão de controle, sendo a mais importante a linguagem porque será a partir dela que todas as outras instituições serão possíveis. Outra importante instituição de regularização da vida é a escola. A pesquisadora Louro (2000b) assinala como a pedagogia da sexualidade envolve o disciplinamento dos corpos e a (re)produção de gêneros. Segundo ela, esse processo é sutil, discreto, contínuo e, quase sempre, eficiente e duradouro. Como seres linguajeiros, ou seja, sujeitos constituídos na e pela linguagem, é difícil perceber o funcionamento da estrutura em que nós próprios estamos inseridos e

somos constituídos. Por isso a dificuldade de Helena em perceber ou aceitar a existência de diferenças nos modos e nas qualidades de interação das aprendentes nas aulas de PL2.

Em uma das observações realizadas, Helena trouxe a discussão sobre a dificuldade de se encontrar um homem para um relacionamento sério. O tema polêmico despertou o interesse de muitas pessoas, inclusive daquelas que menos participavam das aulas. Nessa atividade, algumas frases ofensivas às mulheres foram expostas pelos rapazes, como: “*As mulheres são falsas*” - frase dita por Marc. Nessa ocasião, foi a primeira vez que vi Dora participar espontaneamente da aula fazendo defesa de seu ponto de vista.

Por mais que o processo de nossa constituição como sujeitos seja interpelado por valores e normas que pretendem orientar os comportamentos humanos, não se pode esquecer o poder de agência que temos para resistir e transformar os caminhos percorridos (SCOTT, 1995). Assim, quando Dora intervém no debate proposto para apresentar seu ponto de vista, ela demonstra que não está apenas assujeitada às forças que, muitas vezes, interditam sua voz, sua participação e, conseqüentemente, sua aprendizagem da L-A. Em defesa de sua biografia como mulher, Dora não permite que sua voz seja sequestrada por aqueles que não conhecem sua experiência. Nesse momento, ao produzir insumo em PL2, ela exerce papel ativo na aprendizagem.

Na condução da entrevista com Helena, expliquei a ela minha percepção sobre a dificuldade que parte das meninas apresentava em relação ao PL2 e ao investimento na L-A em sala de aula. Sobre isso, veja a reflexão de Helena no Excerto 7:

“É verdade. [...]Eu nunca tinha pensado por essa parte. Mas você tem razão. As meninas têm mais dificuldade mesmo. A M5 ela tem raiva dos meninos. Muita raiva, sabe. A M3 ela travava muito para falar, mas agora que ela tá falando. A M1 não. Mas eu não sei o motivo. Se tem alguma hierarquia entre eles, sabe. Mas, no ano passado, os meninos se deram muito mal em relação às meninas. Eu não sei se é do grupo. [...]Eu concordo com você que eles têm um desenvolvimento maior que elas. Mas, quanto a participação, eu levo mais para o lado[...] Eu não sei se talvez sejam as características individuais ou talvez seja o gênero mesmo. [...]Talvez as meninas sejam mais acanhadas que os meninos para falar. Mas que existiu essa diferença, existiu”. (Helena – E1)

Ao final do trecho, Helena concorda com a existência de diferenças no desenvolvimento da aprendizagem do PL2 no grupo de mulheres e homens. No entanto, ela não sabe dizer se os resultados da aprendizagem refletem características individuais ou se é uma questão social, ou seja, um problema relacionado a gênero.

Quando falo que a aprendizagem de PL2, para algumas mulheres, foi marcada por características específicas em relação a parte do grupo dos homens, de modo algum, pretendo justificar os resultados da aprendizagem com base em uma biologia determinista. Por isso, a utilização do “gênero” como categoria investigativa. A partir dessa escolha, busco evidenciar como mulheres e homens podem ser construídas/os socialmente e, inclusive, linguisticamente de modos diferentes (BEAUVOIR, 1967; HOOKS, 2000; LAURETIS, 1989; LOURO, 2000a; SAFFIOTI, 2000; SCOTT, 1995). O que está em jogo aqui é a discussão sobre as diferenças relativas às biografias e não às biologias, ou seja, as maneiras distintas como mulheres e homens aprendem a se expressar, comunicar, negociar, posicionar, investir, refletir, criticar e sentir. Essas diferentes formas de viver são impulsionadas por “vetores de força” que materializados em hábitos e normas sociais (explícitos ou tácitos) buscam padronizar os comportamentos humanos a partir de uma pretensa diferença natural (SCOTT, 1995). Dessa forma, busco pensar criticamente até que ponto é possível considerar que os resultados da aprendizagem de PL2 dizem respeito às características individuais ou se, de algum modo, refletem resultados de um sistema de organização específico, responsável por incluir alguns e excluir outros.

4.1.1.2 Professora Júlia

Como explicado no capítulo anterior, Júlia foi responsável por reforçar as tarefas de prática oral e compreensão auditiva. Em agosto de 2012, a professora passou a entregar aos alunos elementos provocadores, que são imagens contendo apenas uma frase ou um *slogan*, a partir dos quais as/os alunas/os deveriam apresentar um pequeno seminário. A nova metodologia teve como objetivo prepará-las/los para o exame Celpe-Bras, tendo em vista que esta é uma das etapas avaliativas do exame.

Nesse exercício, as/os estudantes da turma são descritos por Júlia como imaturos. Para ela, os aprendizes não compreenderam o objetivo e o alcance da proposta de prática oral com vistas ao preparo para o Celpe-Bras. Depois de exercitarem várias vezes a apresentação em forma de seminário, Júlia realizou atividade simuladora do exame. Segundo a professora, apesar de conhecerem o formato da avaliação, as/os alunas/os não foram capazes de se preparem adequadamente. As consequências disso foram alunas/os desmotivadas/os e professora pouco satisfeita com os resultados do processo de EALin. Veja a fala de Júlia no Excerto 8:

“Eu fiz avaliação individual deles, tipo uma simulação com os mesmos elementos que eles já conheciam. Não foi um desastre, mas foi quase um desastre para quem já conhecia o elemento, para quem já conhecia a pergunta. Então, muito inocentes, muito inocentes... Às vezes, eu fico pensando, meu deus do céu, como pode ser tão inocente assim? Então, foi chato de novo vê-los totalmente desmotivados. [...]Aí eu fiquei brava porque eles foram muito mal”. (Júlia - E1)

Nessa atividade, é importante notar a reação de Júlia quanto ao resultado da avaliação: *“Aí eu fiquei brava porque eles foram muito mal”*. Relacionado a isso, em outra subseção, tratarei das experiências diretas narradas por Dora buscando discutir o impacto da ação docente em suas identidades.

Em outro momento, perguntei a professora se ela estava satisfeita com o desenvolvimento do curso. Veja o que ela disse no Excerto 9:

“[...]Eu sentia que não adiantava ter uma aula extremamente dinâmica ou se era uma aula extremamente rica, culturalmente falando, ou era uma aula extremamente chata. Não adiantava nenhuma modalidade de aula. De qualquer forma, eles estariam sempre desmotivados. Sem entender esse propósito de “vamos conversar com fluência, vamos saber um pouco mais da cultura brasileira, vamos tentar eliminar os erros”. Então, quando eu voltei das férias, eu achei: “não, agora eu estou com alunos avançados”. E eu ainda estava com problema de discurso ininteligível. Gente falando totalmente trocado. [...]Então, eu não me senti satisfeita por isso”. (Júlia - E1)

Sobre a interação geral da turma, Júlia afirma que não era boa, pois a porcentagem das/os alunas/os que participavam em sua aula era pequena, além de serem sempre as mesmas pessoas, o que corrobora a hipótese da necessidade de mediação docente adequada para que haja participação equânime e ativa de todas/os. De acordo com Júlia, a turma poderia ser dividida em grupos caracterizados pela proficiência em PL2 e frequência com que realizam intervenções durante a aula. Veja abaixo sua percepção sobre o tema no Excerto 10:

“Tem o primeiro grupo, os alunos fortes: o H5, o MARC, o H2, o H1, a M4, a M2 e o H4. [...]Aí, vem os medianos que é: o H3, o H6, a M1[...]. E, aí, vêm os piores de todos que é: a M3, DORA e M5. [...]Então, tem esse grupo. Dentro dos mais proficientes sempre participa com vontade e felicidade: M2, H1, MARC e H2 [...]” (Júlia - E1)

Se a percepção de Júlia for comparada com os resultados obtidos na 1ª e 2ª avaliação do curso de PL2 (Tabelas 1 e 2), será possível perceber correspondência entre as notas e os conceitos auferidos ao grupo. A partir disso, pretendo lançar luz para o fato de que, em geral, os alunos que participam em sala de aula têm ampliada a oportunidade de produção de insumo na L-A. Enquanto isso, alunas/os que participam menos das interações comunicativas em classe tendem a ter reduzidas as oportunidades de produção de insumo para a aquisição do PL2. A meu ver, por mais que esta seja, aparentemente, a disposição pessoal do/a aprendiz, cabe a docente questioná-lo/la sobre o seu papel e instigá-lo/la a participar, não sendo conivente com o silenciamento.

No Excerto 10, outro aspecto que chamou a atenção diz respeito à percepção sobre o grupo denominado fraco. Sem nenhuma sugestão da pesquisadora, Júlia observou que o grupo de estudantes “fracos” era composto por mulheres. A isso, somou-se a percepção da docente de que o processo de EALin vivido pelas alunas e a professora era “bastante difícil”. No início do curso, Júlia passou por um período de estranhamento com relação a M1, M5 e Dora, causado pelo não reconhecimento das expressões faciais das discentes. Ao ver as suas expressões faciais, a professora não sabia se havia algum problema pessoal entre elas ou relativo à metodologia da aula. Sobre isso, veja o Excerto 11:

“Minha implicância, enquanto professora, foi para a M5, para a Dora e para a M1 pela cara que elas faziam. [...]Tem essa feição assim, que eu não sabia reconhecer. Que feição é essa? Elas tão fazendo cara de deboche para mim? Meu deus do céu, elas tão fazendo cara de bunda para mim? Meu deus do céu, eu vou colocar elas para fora porque elas estão debochando da minha cara”.
(Júlia - E1)

Após esse período de estranhamento, Júlia passou a avaliar o processo de ensino-aprendizagem daquele grupo específico de alunas. O desenvolvimento da L-A, caracterizado pela pouca proficiência e, até mesmo, pelo discurso ininteligível, passou a incomodar Júlia a ponto de fazê-la pensar se não seria a professora o principal problema. Até que um dia, Júlia realizou teste de nivelamento com uma ex-funcionária da Organização das Nações Unidas (doravante ONU) que trabalhou na África. Essa ex-funcionária da ONU relatou um pouco da história de alfabetização de mulheres nas regiões onde morou. Sobre esse episódio, confira o Excerto 12:

“O outro grupo da sala são meninas, né... Muito difícil, muito difícil. Eu já não sabia mais, eu não via luz no fim do túnel... M5, M3 e Dora. Eu falei: [...]Sou

eu, sou eu... Ai, eu fiz teste de nivelamento com uma mulher que trabalhou na ONU e ela trabalhava com direitos humanos das mulheres. E ela me explicou o que acontece na África. O que acontece na África é que as mulheres são praticamente rechaçadas para não usar um verbo que fique muito ruim. São rechaçadas pela sociedade. [...] Ela morou no Togo. E ela falou, lá as meninas só vão aprender a língua de dominação, que é o francês, depois. Então, talvez, não sei, não fiz o estudo... Então, talvez a M5, a M3 e a Dora sejam desse grupo..." (Júlia - E1)

É verdade que, nos últimos anos, o Benim tem voltado atenção para os direitos das mulheres, repesando e discutindo o papel da mulher na sociedade beninense. Apesar de lentas, essas transformações têm se materializado na assinatura de acordos e ratificação de instrumentos jurídicos internacionais bem como na aprovação de leis nacionais que têm como objetivo prezar pelos direitos das mulheres, repudiar todas as formas de discriminação contra as mulheres e promover a igualdade entre homens e mulheres (ANOKO, 2008). Todas essas ações são consequências dos índices referentes à igualdade de gênero registrada no Benim. De acordo com informações obtidas no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2013) sobre o Índice de Desigualdade de Gênero (doravante IDG), variável que compõe o Índice de Desenvolvimento Humano (doravante IDH) e reflete a desvantagem da mulher na saúde reprodutiva, no empoderamento e no mercado de trabalho, em 2011, o Benim registrou IDG de 0.634. Isso indica perda percentual nos avanços obtidos naquelas três dimensões por causa da desigualdade de gênero, que é de 63,4% no Benim. Na classificação de 146 países que promovem a igualdade entre homens e mulheres, o Benim localiza-se em 133º lugar.

Já na classificação do Índice de Instituições Sociais e Gênero (SIGI, 2013), o Benim ocupa 81º posto dentre 86 países analisados em 2012, com valor de 0.456945. O SIGI foi lançado em 2009 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (doravante OCDE). Diferente do índice anterior que capta as brechas de gênero nos resultados relativos ao emprego e à educação, o SIGI capta instituições sociais discriminatórias como o casamento, as práticas discriminatórias de herança, a violência contra as mulheres, de preferência pelo filho, acesso restrito a espaços públicos e de acesso restrito a terra e ao crédito⁵⁶.

⁵⁶ A metodologia de avaliação é composta por 12 indicadores de desigualdade de gênero: casamento precoce; poligamia; autoridade parental; herança; mutilação genital feminina; violência contra as mulheres; *missing women* (ou seja, mortalidade feminina causada por abortos seletivos, tendo em conta o sexo do feto ou cuidados insuficientes a bebês do sexo feminino); liberdade de movimentos; liberdade de vestuário; acesso à terra; acesso à propriedade e acesso ao crédito.

Na República Democrática do Congo, o IDG é de 0,681. Isso significa que os avanços obtidos nas dimensões avaliadas perdem em 68,1% naquele país ficando no 144º posto dos países classificados em 2012. Já na avaliação do SIGI, o Congo ocupa a 84ª colocação dos 86 analisados, em 2012, com valor de auferido em 0.513559.

Para compreender a desigualdade de gênero como um fenômeno social, que ocorre tanto dentro como fora de sala de aula, é preciso olhar dirigido e atento para enxergar as características das estruturas que nos constituem como sujeitos e que modelam a vida desde que nascemos. É preciso distância, mas, principalmente, sensibilidade para se colocar no lugar do outro, que vive a experiência da exclusão e do silenciamento.

O fato é que o Brasil não é muito diferente do Benim e do Congo. Em 2012, o país recebeu a 85ª colocação no IDG; e o 8º posto no SIGI. Isso quer dizer que as mulheres do país têm muitas demandas para serem conquistadas nas áreas de saúde, autonomia, mercado de trabalho e instituições.

Na fala de Júlia, o que mais chamou minha atenção foi o direcionamento espontâneo do olhar da docente para a problemática de gênero e suas possíveis interferências no processo de aprendizagem do PL2. Diferente da professora Helena, que concordou parcialmente com a hipótese proposta pela investigação, para Júlia, o lento desenvolvimento em PL2 de algumas estudantes encontraria justificativas em questões socioculturais, que implicam na construção de normas, comportamentos, pensamentos, que constroem os gêneros e as diferentes experiências de ser homem ou mulher.

A partir da ótica dos estudos de gênero, é coerente pensar que moral, regras, hábitos são reguladores dos comportamentos sociais de mulheres e homens. Nesse sentido, atitudes, comportamentos, sentimentos e valores associados a um ou outro sexo são ensinados e perpetrados de forma organizada e institucionalizada. O gênero como categoria de análise vem questionar, neste estudo, os papéis e lugares sociais assumidos, disputados ou rejeitados bem como as oportunidades que as/os aprendizes têm para interagir em PL2 em virtude de terem nascido macho ou fêmea (SCOTT, 1995).

4.1.1.3 Professora Rita

Rita foi responsável pelo reforço dos conteúdos gramaticais do PL2. Em contato com os estudantes duas vezes por semana, as percepções de Rita também contribuiram para a descrição da realidade de se aprender PL2 no contexto do PEC-G.

Sobre as experiências em PL2, perguntei a ela qual era sua percepção sobre a interação das/os intercambistas com a cultura brasileira e o resultado disso na aprendizagem. Ela respondeu, no Excerto 13, que:

“[...]os alunos que se esforçaram a gente vê mesmo. A gente enxerga isso. Para os que eram mais dinâmicos, a gente via que eles cresciam mais. A gente não pode condenar quem é tímido[...]” (Rita - E1)

Assim como Helena, Rita acredita que o crescimento tenha sido consequência do “*esforço individual*” da/o aprendente. Em sua opinião, as/os alunas/os que permaneceram mais com o seu povo tenham limitado as oportunidades de produção de insumo em PL2, o que explicaria o desenvolvimento lento. De forma semelhante, as três professoras partem de uma concepção de aprendizagem que valoriza o papel ativo das/os estudantes, descrito por *comportamento aberto, direcionado à cultura e à língua*. Sem discordar dessa hipótese, o que proponho aqui é pensar as interdições linguísticas e sociais vividas de maneiras distintas durante o processo de EALin. Assim, se estudantes de gêneros diferentes partem de diferentes pontos de largada e percorrem trajetos distintos, como é possível assegurar que cheguem a resultados de aprendizagem iguais?

Conforme Rita, de modo geral, o grupo de aprendizes estava aberto para fazer novas amizades com brasileiros e estrangeiros. Essa postura se manteve ao longo do curso de extensão, o que, em sua opinião, pode ter contribuído para o desenvolvimento do PL2. Veja o que Rita fala, no Excerto 14, sobre a experiência no curso de extensão:

“Foi incrível. Assim, eu achei que eles tiveram um aproveitamento. [...]Eu vi um crescimento tão grande, mais tão grande. Alguns alunos se mantiveram, como eu disse. Mas alguns cresceram tanto. Eles deslançaram mesmo. Eles melhoraram muito. Alunos que eu não dava nada, que simplesmente hoje estão em um nível bom. Mas outros me decepcionaram...” (Rita - E1)

Em outro momento, pedi a Rita que falasse sobre as características do grupo de aprendizes. Assim como Helena, Rita afirma o discurso de que o esforço pessoal surge como principal causa da aprendizagem de PL2. Dentre as três professoras, apenas Júlia apresentou hipótese diferente para as causas da não aprendizagem de algumas meninas.

Após oferecer o panorama geral da turma de PL2 a partir da ótica das professoras, passo à subseção dedicada especificamente a Dora e Marc.

4.1.1.4 As professoras falam sobre Dora e Marc

Nesta subseção, busquei evidenciar as falas das professoras dirigidas, especialmente, a Dora e Marc.

Com o objetivo de refinar o olhar investigativo sobre os caminhos traçados pelos estudantes, retomo a conversa com Helena sobre possíveis questões implicativas no processo de aprendizagem de PL2. Na opinião da professora, “há uma habilidade de aprender línguas estrangeiras” e “alguns têm essa habilidade, outros não”. Apesar da crença, Helena se apropria de questões sociais para justificar as especificidades na aprendizagem da L-A, ignorando as habilidades cognitivas individuais. Como exemplo disso, no Excerto 15, ela fala sobre a situação específica de Dora que, dentre os estudantes, é a que passou por maiores restrições econômicas:

“Porque eu acho que existe uma habilidade de aprender uma língua estrangeira. E, aí, alguns têm uma habilidade maior [...]e outros não. E, por exemplo, a Dora tem milhares de problemas familiares que criaram uma barreira. E ela não quer estar aqui. Porque ela saiu. E ela fazia o curso superior lá. E o irmão dela tava pagando. E ele disse para ela não vir. Aí, ela veio mesmo assim. E ela acreditava que ele iria continuar ajudando ela. Então, deles, ela é a única que não recebe nem um real da família. Então, ela vive da ajuda dos outros. Então, para ela, tá sendo muito difícil. Ela criou uma barreira de preguiça de estudar. Quando eu vou a casa deles, ela só vive deitada no canto, dormindo”. (Helena - E1)

Segundo Helena, a situação de Dora foi a mais marcante do grupo. Durante o período de aprendizagem do PL2, as experiências dela no Brasil não foram as melhores e isso parecia se refletir diretamente em seu desempenho escolar. Conforme constatação da docente, em casa, “ela só vive deitada no canto, dormindo”. Júlia endossou o relato sobre a frequência com que Dora sentia sono em suas aulas, fato que provocou desentendimentos entre as duas: “Eu botei a Dora para fora de sala porque ela tava de cabeça baixa. [Dora diz:] - Professora, eu não sabia, eu não sabia” (Júlia - E1). Para Rita, o sono que aluna sentia em suas aulas se tratava apenas de “preguiça”, o que afetou diretamente sua aprendizagem do PL2: “A Dora, se não fosse a preguiça na hora do almoço, ela estaria bem melhor” (Rita - E1). Para as docentes, o sono representa desinteresse pela aprendizagem da L-A. Conforme Helena, o desinteresse não é generalizado, mas é restrito há apenas duas alunas de todo o grupo: “Mas, sabe, eu só consigo ver falta de interesse na Dora e na M1, nos outros não” (Helena - E1).

Apesar da imagem criada pelas professoras a respeito de Dora (relacionada ao desinteresse e à preguiça), Rita enxerga desenvolvimento positivo na aluna que, ao longo do curso, apresentou crescimento gradual em sua competência linguística à medida que seu esforço também aumentou. Rita conclui que a participação no curso de extensão contribuiu muito para o desenvolvimento na L-A. Ao contrário das outras professoras, ela não via Dora como uma “*aluna problema*”, mas como uma “*aluna com dificuldades, mas que levava a sério o curso*”. Veja o Excerto 16 apresentado abaixo:

“[Sobre o curso de extensão] Eu vi que ela teve um crescimento muito grande porque ela começou a se esforçar também, né. E, outra coisa, ela leva a sério, parece, entendeu. [...]Então, isso me faz pensar em atividades específicas, não para ela, mas para o nível dela”. (Rita - E1)

Segundo Rita, nota-se que a postura de Dora mudou a partir de seu ingresso na turma de extensão. A meu ver, essa mudança pode ter sido promovida pela imersão em grupo com nova estrutura organizacional e de poder, o que favoreceu o investimento na L-A.

As características de Dora fizeram com que Rita refletisse mais sobre as atividades levadas à sala de aula. Apesar da preocupação, a professora acredita que atividades específicas devem ser pensadas a partir do nível de proficiência e não da própria biografia da aprendente: “*isso me faz pensar em atividades específicas, não para ela, mas para o nível dela*”, o que sugere concepção de ensino de línguas alheia às biografias das/os aprendentes.

De modo geral, as descrições de Marc são bastante positivas, sendo possível caracterizá-lo como um estudante bem relacionado, proativo e aventureiro. O relato de Helena sobre o passeio organizado ao Parque da Cidade representa bem o investimento dele na aprendizagem de PL2 e na interação com os brasileiros. Veja o Excerto 17:

“A gente foi para o parque para fazer um piquenique, né. Aí, de repente, o Marc e o Hó sumiram. E eles andam iguais. Tudo o que o Marc tem, ele divide. A mãe dele mandou um monte de coisa para ele: aqueles óculos que ele usa, que não tem grau nem nada, né; umas pulseiras. Todo, todo arrumado. Bem bonito. Daí, quando eu vi, cadê ele? [...]Eles estavam no calçadão. Todo mundo que passava, eles cumprimentavam para fazer amizade. ‘E, aí, cara! Eu sou o Marc. Quer vir comigo?’ Aí, eu: Marc, que isso? E eles gostam dos brasileiros, eles têm amigos brasileiros, amigos na igreja”. (Helena - E1)

Conforme Helena, quanto à proficiência, o estudante estaria na faixa da normalidade. Já em relação à interação em sala de aula, Marc estaria no grupo dos mais participativos. Júlia e Rita endossam a visão de Helena. Para Júlia, ele está entre o grupo de alunos que sempre participam “*com vontade e felicidade*” (Excerto 18). Já Rita afirma que o aprendiz é sempre muito participativo (Excerto 19).

Para encerrar esta subseção, discuto a visão das professoras sobre a possibilidade de aprovação dos estudantes no Celpe-Bras. A percepção docente sobre o tema será importante para a compreensão dos autorretratos dos aprendizes apresentados na seção de identidades. Sobre essa questão, veja o que Helena disse no Excerto 20:

“Por exemplo, a Dora e a M1 eu tenho as minhas dívidas. Mas a Dora... Eu tenho muito medo de não conseguir, sabe. Mas eu não culpo tanto o nosso trabalho. Mas todos os problemas que envolveram os alunos nesse tempo todo.” (Helena - E1)

Novamente, Helena justifica a dificuldade de Dora na aprendizagem de PL2 com base em fatores sociais externos à sala, o que sugere contradição em relação ao discurso sobre habilidades e competências individuais como atributos imperativos para a aprendizagem da L-A. Apesar de Júlia não conhecer o formato do Celpe-Bras, para ela, quatro alunos correm o risco de não serem aprovados, são eles: “*a Dora, a M1, o H3 e a M3*” (Excerto 21). É interessante notar que, dentre os quatro estudantes, três são mulheres. Já Rita afirma ter pouco receio de que algum estudante seja reprovado. No entanto, ela cita alguns nomes que correm perigo: “*a M3, o H4, a Dora, a M1*” (Excerto 22). De modo geral, as professoras compartilham opinião sobre a dificuldade predominante das meninas e, principalmente, de Dora. No entanto, para Rita, há possibilidade da aprendente obter certificação no nível intermediário II. Em sua opinião, mesmo com algumas restrições, “*ela consegue conversar bastante*” (Excerto 23).

Nesta subseção, apresentei, primeiramente, o panorama geral da turma de intercambistas a partir da ótica das professoras. Em seguida, especifiquei as experiências das docentes com Dora e Marc, buscando reconstruir parte do contexto em que os aprendizes estavam inseridos. Ao final, apresentei as opiniões das docentes sobre a possibilidade de Dora e Marc serem aprovados no Celpe-Bras. Conforme exposto, enquanto Marc é descrito como um bom aluno, apenas Dora é motivo de preocupação. Contrastes como esse serão analisados ao longo da dissertação.

A seguir, serão apresentadas as percepções de Dora e Marc sobre as experiências

vividas no Brasil.

4.1.2 A voz dos aprendizes

Nesta subseção, passo às experiências de Dora e Marc relatadas a partir das vozes dos próprios estudantes. Essas experiências foram organizadas de maneira temática a partir dos aspectos comuns que mais se destacaram em suas falas⁵⁷. Desse modo, formam parte da subseção, outras cinco subseções que tratam a) da decisão de ir ao Brasil e a reação da família; b) das imagens construídas sobre o país; c) da situação marcante vivida aqui; d) do PL2 em sala de aula, e, por fim, e) do PL2 fora da sala de aula.

Os dados a serem apresentados foram obtidos com apoio dos instrumentos de coleta de registros. Para que o leitor saiba a origem dos registros utilizados, ao final de cada excerto, serão apresentadas notações referentes aos instrumentos: questionário (de Q1 a Q15, conforme o número da questão), 1ª entrevista (E1), 2ª entrevista (E2). Os excertos completos das falas estão disponíveis ao final da dissertação no Apêndice G. É importante destacar que optei por manter as respostas orais e escritas dos intercambistas na forma original para que o leitor possa se aproximar um pouco mais da realidade de aprender PL2.

4.1.2.1 A decisão de ir ao Brasil

Nesta subseção, parto do pressuposto de que as experiências dos intercambistas iniciaram antes da chegada ao Brasil. Nesse caso, refiro-me às experiências relacionadas à decisão de fazer o intercâmbio bem como à consequente reação das famílias. A meu ver, é possível que tais acontecimentos tenham produzido efeitos específicos no processo de aprendizagem de PL2. Sobre isso, no primeiro roteiro de entrevista, perguntei aos aprendizes: como foi a reação de sua família quando você decidiu vir para o Brasil? Veja o que eles relataram nos Excertos 24 e 25⁵⁸:

“A reação foi dupla. [...]De um lado foi uma situação feliz e outro lado muito triste, muito triste. [...]No meu caso, não tenho família no Brasil, eu não

⁵⁷ Sobre a metodologia de análise de dados, conferir Capítulo III.

⁵⁸ É importante destacar que as respostas dadas pelos estudantes, tanto nos questionários como nas entrevistas, foram mantidas integralmente, sem que fossem feitas correções de língua portuguesa.

conheço ninguém aqui. Sou sozinho. É muito difícil, muito difícil. Mas por outro lado, eu tô muito contente, mas porque a vida você tem que buscar a vida, procurar o melhor. E a minha mãe achou que foi muito contente, foi muito... Me mandar para cá. É uma vida futura mesmo para mim. Eu me formando... E, depois a formação, eu vou esquecer o tempo que eu tô passando aqui. Então, vai ser alguma coisa passada.” (Marc – E1)

“Quando eu decidi para vir estudar aqui, meu... Na verdade, meus pais já morreram. Então, eu morava com o meu irmão e duas das minhas irmãs mais jovens.[...]Então, quando eu decidi, meu irmão, ele não aceitou... E me disse que não... que ele não vai emprestar o dinheiro... para me ajudar a manter... [...]Então, lá ele ficou triste. Eu também tenho um namorado. Ele também não... Ele também não aceitou porque ele disse a distância é longe. Então, todo mundo ficou triste, mas, como é para meu futuro, ele deixa. Depois... hoje é difícil, mas, depois, todo mundo vai beneficiar esta oportunidade. Porque não é para viajar para outro país... não é... não dá para todo mundo... é uma chance. Então, ele... É muito caro... Então, vou estudar na universidade particular. Então, lá também é caro, mas você tem certeza que se você trabalhar, você tem certeza... Se você estudar muito, você vai mudar de turma sem pagar dinheiro demais. Mas, lá na universidade pública, tem a corrupção, tem que... Mesmo que, se você trabalhar, você vai não conseguir... tudo isso. Então, têm várias... Tem várias coisas que fizeram... decidiram que eu não ficasse.” (Dora – E1)

Em ambas as famílias, a decisão de vir para o Brasil causou apreensão. No entanto, a mesma escolha tem diferentes repercussões em cada um dos grupos familiares. Como disse Marc, é difícil deixar que um filho se mude para outro país sozinho. Apesar da saudade, a reação da família dele é positiva, pois a expectativa de todos é que, no final, ele tenha uma formação superior e melhores oportunidades em seu país. Já a experiência decorrente da escolha de Dora não se assemelha à situação vivida por Marc. Para o irmão da aprendente, seria melhor que ela concluísse os estudos em Administração no Benim. Apesar disso, Dora decidiu enfrentar a vontade do irmão e vir para o Brasil, sem medir as consequências de se estar em outro país com pouco apoio familiar.

4.1.2.2 As imagens sobre o Brasil

Nesta subseção, apresento as percepções dos intercambistas sobre o país e discuto como as impressões acerca da cultura e do povo brasileiro podem estar relacionadas às experiências linguísticas em PL2.

No questionário, perguntei aos estudantes quais imagens tinham sobre o Brasil antes de chegarem aqui. Enquanto Marc faz associações positivas em relação ao país, Dora enfatiza o lado negativo de sua percepção sobre o povo brasileiro. Marc afirmou que tinha uma “boa imagem do Brasil” como “país desenvolvido” (Excerto 26). Já Dora

assegurou que *“gostava muito do país, mas, quando veio para cá, notou que os brasileiros eram muito contidos, não gostavam de falar com as pessoas e não eram muito gentis”* (Excerto 27). A resposta sucinta de Marc aponta para a relação positiva entre o aprendiz e o novo lugar em que irá morar. Já a resposta de Dora traz noção de adversidade à experiência vivida. Desde a época da aplicação do questionário, Dora apresenta queixas sobre o comportamento dos brasileiros. Essa imagem persistirá ao longo do processo de EALin.

Com o objetivo de ampliar as informações sobre a relação entre experiências, imagens do Brasil e aprendizagem de PL2, realizei entrevista⁵⁹ com os aprendizes por meio da qual foi possível obter mais elementos para compor o quadro de análise desta subseção.

A segunda entrevista com Dora foi realizada no bairro onde ela vivia, chamado Vila Telebrasília. Antes de chegar à casa do Benin, passei em uma padaria que ficava em frente à residência dos estudantes. Lá fiz duas perguntas às pessoas que atendiam no estabelecimento e obtive respostas estranhas. Na primeira, perguntei a um senhor estoquista onde ficava determinado produto. Sem olhar para mim, ele apenas apontou para um canto indicando onde estaria o produto, sem falar qualquer palavra. O curioso foi que, quando entrei no estabelecimento, notei que ele havia parado todo o trabalho que estava fazendo para deter a atenção sobre mim. No entanto, ao me dirigir a ele, fui ignorada. Na saída da padaria, perguntei à moça do caixa onde ficava a casa dos africanos e ela disse que não sabia, o que também chamou atenção já que a Vila Telebrasília é um bairro pequeno e que, há algum tempo, possui diversas repúblicas de estudantes de vários países da África. Ao chegar à casa de Dora, expliquei o que tinha acontecido e ela confirmou, novamente, suas impressões sobre o povo brasileiro.

Antes da realização da segunda entrevista, como pesquisadora, buscava refletir até que ponto Dora estaria disposta a interagir em PL2. Entretanto, após ter vivido experiência de me sentir vigiada e, ao mesmo tempo, ignorada na padaria da Vila Telebrasília, passei a repensar a relação entre a imagem construída sobre o Brasil, o posicionamento do discurso de Dora e o contexto de suas experiências. As oportunidades de comunicação passaram a ser interpretadas a partir da perspectiva proposta por Norton Peirce (2000), que indica que vivenciar a língua não depende unicamente de nós, mas também de um sistema externo a nós, que nos atrai e impele a lidar com a L-A de maneiras diversas no

⁵⁹ A entrevista com Marc foi realizada no dia 26 de outubro de 2012. Já a entrevista de Dora ocorreu no dia 5 de novembro de 2012. Todas após o exame do Celpe-Bras.

tempo e no espaço situacional. Com isso, Norton Peirce (2000) sugere como as oportunidades interação são socialmente estruturadas.

Em entrevista, também perguntei a Marc se a imagem que tinha do Brasil havia mudado e ele respondeu que sim. Com o tempo, ele percebeu que o país não é tão bonito quanto ele pensava (Excerto 28). A meu ver, a própria realidade socioeconômica da Vila Telebrasília sugere experiências transformadoras da percepção do aprendiz. No entanto, o que mais chama atenção é a permanência da imagem do Brasil como um país animado. Sobre isso, veja o Excerto 28:

“[...]O tempo que eu passei no Congo e o tempo que eu tô passando aqui no Brasil, eu participei das muitas festas aqui do que no Congo. Aqui todos os dias, sexta, sábado, domingo, eu tô na balada. Festa, festa, festa. Já fiz quatro dias sem dormir. [...]Mas a melhor imagem do Brasil que eu tinha é o Brasil, é um país onde eu vou estudar e planejar a minha vida”. (Marc - E2)

Como ele mesmo assegura no Excerto 28⁶⁰, “a única coisa que não mudou é a imagem do Brasil animado”. Sobre isso, é importante ressaltar como a percepção do Brasil animado sugere estar diretamente relacionada à experiência de Marc na interação com o povo e a cultura brasileira. Segundo o estudante, ele participou mais de festas brasileiras que congolezas. Ao final do excerto, chama atenção a imagem do Brasil como um país onde ele irá realizar seus estudos e planejar sua vida. Ao longo da análise, será possível perceber como o intercambista se posiciona de modo positivo em relação às suas perspectivas futuras de aprovação no Celpe-Bras e ingresso no PEC-G.

Assim como no caso de Marc, as concepções de Dora parecem estar intimamente ligadas às experiências no Brasil. Entretanto, diferente dele, o discurso de Dora está carregado de uma imagem negativa sobre o povo brasileiro. Veja, abaixo, sua fala referente ao Excerto 29:

“[...]No início, eu chorava... [...]Eu chorava mesmo. À noite, eu não conseguia dormir porque tudo é diferente. Quando você... Aqui, eu não sei se na outra lugar é... Não é a mesma coisa, mas aqui, quando você cumprimentar uma pessoa, ela vai não te responder. Isso é muito ruim. Então, eu me disse: ‘o que eu fiz?’. É como se eu tá perdendo o meu tempo aqui. [...]A imagem que eu tenho dos brasileiros, algumas são as pessoas boas, mas algumas são bem... são[...]Eu tenho uma imagem, mas ruim. Mas não é para todo mundo porque tem umas pessoas que são boas.” (Dora - E2)

⁶⁰ Leia Excerto 28 completo no Apêndice G.

Essa segunda descrição da imagem do Brasil está alinhada à resposta apresentada pela primeira vez no questionário. Em ambos os instrumentos, Dora destaca a face negativa do povo brasileiro. Para ela, no Brasil, há pessoas boas e também más. No Excerto 29, é possível depreender de sua fala que o ato de cumprimentar pessoas na rua e ser ignorada gera sentimentos de conflito, expressos na frase: *“o que eu fiz?”*. A partir do cenário de isolamento linguístico, escassez econômica, pressão familiar e incerteza da aprovação no Celpe-Bras, o sentimento de dúvida (*“o que eu fiz?”*) surge como uma face identitária de Dora que marcará o processo de aprendizagem de PL2. Essa característica será aprofundada na seção sobre as identidades dos aprendizes.

Desde a partida do país de origem, Dora e Marc passaram por diferentes experiências. Primeiro, foi a aceitação da família sobre a decisão de ir ao Brasil. Depois, foram as condições econômicas e familiares atravessadas por questões de gênero, que proporcionaram diferentes experiências aos intercambistas. Enquanto Marc pôde ir a festas e fazer frequentes viagens a outros estados, ao longo do curso, Dora permaneceu muito tempo em casa e em contato com francófonos. Assim, a análise desses relatos sugeriu que viver em outro país com amplas ou limitadas condições financeiras resulta em experiências distintas de emoções e sentimentos experimentados. Enquanto Marc se demonstra sempre positivo e seguro em relação às suas expectativas futuras, Dora se coloca de forma negativa e temerária. Diante disso, mostrou-se importante refletir, neste estudo, em que medida emoções e sentimentos podem ter influenciado o processo de aprendizagem do PL2.

4.1.2.3 Situação marcante vivida no Brasil: uma perspectiva de gênero

Esta subseção buscou descrever e analisar uma situação marcante vivida pelos aprendizes no Brasil, procurando relacionar experiência e PL2. Assim, para exemplificar como o cotidiano está construído na e pela linguagem, solicitei aos intercambistas que narrassem um episódio marcante vivido no Brasil.

A experiência lembrada por Marc está relacionada a dois casos importantes: o prejuízo ao perder o embarque do voo para Brasília e a dificuldade enfrentada para alugar uma residência. Sobre isso, veja a fala apresentada no Excerto 30:

“E chegamos em São Paulo, ninguém em São Paulo estava falando inglês nem o francês, só o português. Foi o primeiro dia para nós chegar no Brasil. Nós

não soubemos como fazer para pegarmos o avião e até chegar em Brasília. Infelizmente nós perdemos o voo. Pagamos nós a passagem de ônibus de São Paulo até Brasília. Doze horas de ônibus. É muito, muito, muito chato. E quando chegamos aqui também nós tivemos um problema de fiador para poder achar a casa. E, felizmente, para nós, os congoleses moram aqui já há muito tempo. Eles ajudam nós. E foi uma experiência negativa”. (Marc- E1)

A partir da fala acima, é importante notar como as duas experiências se relacionam à interação no espaço público, ou seja, fora de casa ou da sala de aula. Nesse sentido, verifica-se que as experiências em PL2 do estudante não ocorrem apenas em lugar e tempo específicos para a aprendizagem formal. Ao longo das falas de Marc, será possível observar que suas experiências na L-A serão mais associadas à esfera pública da vida. Perceber a característica indireta das experiências de Marc é um importante traço distintivo para compreensão das diferenças entre os percursos de aprendizagem tomados por ele e Dora.

Assim como no caso de Marc, a experiência marcante de Dora está relacionada ao PL2. Veja, Excerto 31, a descrição desse evento:

“O dia em que eu fiz a prova oral com a professora. Ela me falou que você tem que melhorar a sua [...]sua fala... senão você vai voltar para o seu país. Então, nesse dia, eu fiquei triste porque eu me disse: ‘todo mundo tem o direito de ser feliz’. Porque se... a língua portuguesa não é a minha língua (chorando) [...]Todo mundo tem que ser feliz mesmo se você não tem[...] Mas eu acho que não é bom falar para alguém: ‘você vai voltar para o seu país’”. (Dora - E1)

Apesar de compreender que o objetivo da docente era alertá-la para a necessidade de buscar novas estratégias para o desenvolvimento do PL2, a forma como o conselho foi feito (“você tem que melhorar a sua fala senão você vai voltar para o seu país”) deixou-a tão chateada e deprimida que, à época da entrevista, Dora ainda se comovia e chorava por aquele evento. A advertência feita pela professora sugere que a responsabilidade pela aprendizagem da L-A é de Dora. Diante disso, a aluna busca justificativas para o desenvolvimento insatisfatório, concluindo que parte desse problema tenha origem em suas características pessoais e outra parte esteja relacionada às oportunidades de comunicação. Uma das questões levantadas pela própria aprendente é: “eu sei que para conseguir eu tenho que praticar, praticar a língua. Mas como praticar se eu não tenho amigos? É o problema. Eu me fiz essa pergunta todo o dia” (Excerto 31).

O discurso acima indica que a relação com a L-A não é apenas instrumental, como se o PL2 fosse um objeto ausente de uma tessitura social. Nesse sentido, o Excerto 31

exemplifica como emoções e sentimentos são gerados nas relações estabelecidas com o outro. A relação com a L-A perpassa questões afetivas que, construídas socialmente, contribui para a conformação das identidades de Dora⁶¹. Assim sendo, as experiências bem como as emoções e os sentimentos parecem implicar nas concepções da aprendente sobre seu futuro, sua possibilidade de aprovação no Celpe-Bras e também sua chance de ingresso no PEC-G.

Esta subseção pretendeu analisar as experiências marcantes de Dora e Marc, dando destaque às especificidades de cada trajetória. Conforme se buscou evidenciar, o traço distintivo entre as duas histórias diz respeito ao caráter da experiência (direta ou indireta) de aprendizagem da L-A. Enquanto a experiência de Marc ocorreu, predominantemente, na esfera pública da vida, a experiência de Dora teve lugar no âmbito privado. Além disso, a história marcante de Dora indicou como a relação da aprendente com o PL2 está inserida em uma tessitura social complexa, a partir da qual são gerados sentimentos que contribuem para a construção de identidades específicas. Na busca por uma justificativa sobre o seu desenvolvimento na língua, surgem crenças sobre a aprendizagem. Um exemplo disso é a crença na necessidade de praticar a L-A diariamente, que esbarra no que ela considera ser a sua personalidade: a timidez. Por compreender que, na história de Dora, experiências e crenças interagem ao longo do processo de aprendizagem, contribuindo para a conformação de identidades específicas, foi que dediquei a frase de Anzaldúa (apud HOOKS, 2009, p. 858) à seção sobre linguagem: *“Então, se você quer mesmo me ferir, fale mal da minha língua”*. A frase sugere que a forma como as pessoas moldam a língua do outro pode ser utilizada como arma para envergonhar, humilhar e colonizar as/os falantes.

4.1.2.4 O PL2 em sala de aula

Esta seção se dedica à relação entre os estudantes e o PL2 em sala de aula. Para iniciá-la, ofereço o ponto de vista de Marc sobre a realidade linguística da turma de francófonos. Segundo ele, *“não é bom os africanos chegam aqui estudar na mesma sala, na mesma turma”*, pois *“quando a professora não está na sala, o grupo só fala francês”* (Excerto 32). Conforme veremos na seção sobre crenças, Marc acredita que seria melhor se os alunos de uma turma tivessem apenas o PL2 como língua de comunicação. Apesar

⁶¹ A seção 4.4 Identidades “Linguajeiras” abordará as relações entre experiências e identidades.

disso, para o estudante, a experiência de aprendizagem formal tem sido muito boa. Ele afirma que tudo o que sabe se deve à escola. Conforme Excerto 33, Helena, Júlia e Rita são professoras boas, inteligentes e preocupadas em tirar as dúvidas dos alunos. Atentas às várias questões relativas ao Celpe-Bras, além da gramática, um dos aspectos trabalhados foi a importância da calma durante a realização do exame. Um exemplo disso foi o encontro do dia 15 de outubro de 2012. Na ocasião, Helena reuniu toda a turma para transmitir votos de tranquilidade para o dia do exame. Ao final do encontro, a professora pediu que uma estudante evangélica, um estudante católico e um estudante mulçumano fizessem orações direcionadas ao momento tão importante em suas vidas.

De modo geral, as impressões de Marc sobre sua relação com o PL2 são positivas. Ele se posiciona como aprendiz que se sente obrigado e tem vontade de falar a L-A o máximo possível, buscando potencializar a aprendizagem. A meu ver, as experiências diretas de Marc podem ser descritas pela tranquilidade e segurança na interação em português.

Quanto às experiências diretas de Dora, perguntei se ela estava satisfeita com o seu desenvolvimento em PL2. Sobre isso, veja, abaixo, sua resposta no Excerto 34, que descreve as sensações experimentadas pela aprendente ao falar a L-A em sala de aula:

“Não, ainda não porque... é... conversar com as pessoas, eu tô com vergonha, tô com medo. Por exemplo, para falar com minha professora, eu tô com medo, tô com vergonha porque eu me disse: “eu vou falar mal essa palavra... Então, ela vai ficar com raiva... Ela já explicar essa palavra”. Eu tô com medo todo o dia... (Dora - E1)

A partir do trecho acima, nota-se que a participação de Dora em sala de aula é afetada pela autopercepção no desenvolvimento da L-A. No contexto de aprendizagem direta, a estudante experimenta sensações variadas, como medo e vergonha. Essas sensações parecem remontar à experiência marcante narrada por Dora na subseção anterior. Por isso, a aprendente espera ser repreendida pela professora caso fale errado: *“Então, ela vai ficar com raiva... Ela já explicar essa palavra”* (Excerto 34).

As observações indicaram que, dentre todos da turma, Dora era a que menos participava das aulas por iniciativa própria. Assim, somando a observação ao Excerto 34, é possível inferir que os sentimentos de medo e vergonha tenham sido fatores implicantes no processo de aprendizagem de PL2, propiciando seu isolamento e silenciamento.

Para saber um pouco mais da relação entre Dora e a escola, perguntei a ela o que mais gostava ali. Segundo a aprendente, ela gosta de tudo e “*está feliz porque aqui é como uma família*” (Excerto 35). Para ela, diferente do que acontece no Benin, as professoras do Brasil são como amigas: “*Lá no meu país quando os professores entre na sala, eles ficam bravos com todo mundo*” (Excerto 35). Essa percepção foi corroborada pelas observações, nas quais se verificou o esforço das professoras em integrar os intercambistas à realidade brasiliense. Ao longo do curso, foram organizados passeios, festas e atividades diversas fora da sala de aula. Apesar disso, Dora ainda se sentia intimidada com a autoridade docente.

É importante destacar que o Excerto 35 foi preponderante para as interpretações feitas nesta análise. A fala de Dora sugere traço distintivo entre suas experiências e as de Marc, separando-as em duas esferas da vida: pública e privada⁶². No excerto, Dora afirma que a turma de PL2 “*é como uma família*”, pois foi organizada a partir de estrutura semelhante a familiar, estabelecendo laço de afetividade e responsabilidade entre todos. Seguindo essa proposta, a sala de aula seria o espaço privado do lar. Já as experiências indiretas (vividas fora da sala de aula) seriam experiências do âmbito público. Assim, ao longo da análise de dados, classifiquei as experiências dos estudantes a partir de dois contextos principais: dentro e fora de sala de aula. Essa divisão contribuiu para o ajustamento do olhar investigativo sobre as experiências em PL2 dos aprendizes.

Diferente de Dora, a participação nas aulas de PL2 não causa apreensão a Marc. Assim, enquanto o discurso sobre as experiências diretas do estudante está associado à sensação de tranquilidade e segurança, o discurso de Dora está marcado pela vergonha e pelo medo. Essa orientação do olhar sugere que as experiências dos aprendizes se diferenciaram em formas, frequências e qualidades, que produziram efeitos nos sentimentos e nas emoções experimentados. Os tipos de experiências vividas por Dora e Marc parecem reproduzir estereótipos de gênero⁶³, que serão contestados ao longo da análise. Dessa forma, o estudo propõe repensar e questionar a naturalidade dos atributos que, com frequência, são associados à mulher ou ao homem, lançando luz sobre as historicidades envolvidas no processo de aprender PL2 e buscando perceber como cada um dos aprendizes se relaciona com a língua-alvo.

⁶² Como esta investigação foi realizada com uma mulher e um homem com experiências na L-A radicalmente diferentes, o gênero como uma categoria conceitual se mostrou indispensável para o avanço das discussões sobre os processos de EALin.

⁶³ Veja exemplos de estereótipos na subseção sobre gênero do Capítulo II da dissertação.

4.1.2.5 O PL2 fora da sala de aula

Esta subseção está dedicada a descrever e analisar a realidade dos intercambistas fora da sala de aula. Assim, serão apresentados recortes de discursos sobre experiências indiretas com a L-A, relacionados ao âmbito público.

Para começar, ofereço as primeiras pistas sobre a vivência dos estudantes levantadas por meio do questionário⁶⁴ (Q4). No instrumento, perguntei se eles tinham contato com brasileiros e pedi que falassem um pouco mais sobre essa relação. A questão visou obter informações sobre as qualidades das interações estabelecidas tendo em vista o desenvolvimento da L-A. Sobre isso, Marc afirmou que conversava com os brasileiros em vários espaços: no bairro, na universidade, em festas, no ônibus. Ao final da resposta, o estudante assegura ter disposição positiva para se relacionar: “[...]somos todos amigos. E minha relação com eles é uma relação de amizade” (Excerto 36).

À época da aplicação do questionário, Dora afirmava que tinha contato com os brasileiros virtualmente por meio do *Facebook* (Excerto 37). Apesar de não ser possível comprovar a veracidade das informações apresentadas pelos aprendizes, ao longo do estudo, as falas dos estudantes foram confrontadas com as percepções das professoras e com as observações da pesquisadora. O resultado dessa operação sugere que os registros do questionário expõem características específicas dos intercambistas. Por exemplo, Marc afirma ter contato com brasileiros em vários espaços, fato que parece condizer com sua característica de sujeito aberto e proativo. Já Dora, que é descrita pelas professoras como aluna com dificuldade em PL2 e pouco participativa, afirma estabelecer contato com brasileiros por meio virtual, o que reforça a hipótese de pouca interação na L-A.

Com o objetivo de confrontar as informações coletadas pelo questionário, na primeira entrevista, perguntei aos estudantes quais espaços eles tinham para interagir em PL2 fora da sala de aula. Marc afirmou que tinha oportunidade de praticar a língua na academia, no clube, na igreja (Excerto 38). Como sugere o Excerto 39, sua participação na igreja parece ser bastante ativa: “*Na igreja, tenho muitos amigos, muitos amigos*”. Ele afirma que faz parte de uma comunidade grande, que se reúne toda sexta-feira. A partir das conversas realizadas com professoras e alunos, foi possível notar a frequente menção à igreja como importante espaço de socialização no Brasil.

⁶⁴ Aplicado no dia 15 de junho de 2012.

Para compreender melhor a natureza das experiências com o PL2 fora de sala de aula, na segunda entrevista realizada com Marc⁶⁵, perguntei a ele o que já havia feito durante o tempo de estadia. Segundo o aprendiz: *“Eu fiz muitas coisas, muitas coisas. São Paulo, Goiânia, Anápolis, Brasília... Quase todas as cidades satélites”* (Excerto 40). Segundo ele, em todas as cidades visitadas havia um amigo brasileiro ou estrangeiro.

Da mesma forma, visando confrontar a resposta dada por Dora no questionário, perguntei a ela como era sua relação com os brasileiros. Novamente, a estudante apresentou o discurso de que: *“lá no meu bairro, as pessoas não são legais”* (Excerto 42), reafirmando impressão negativa sobre a população da Vila Telebrasília. Outra constatação foi que, diferente de Marc, que possui uma rotina agitada, após as aulas de PL2, a opção que resta a Dora é ficar em casa: *“durante a semana, quando ter... é... às sextas, eu vou para lá [igreja], mas se não tem nada, eu vou para casa”* (Excerto 41). É importante notar que, segundo ela, a igreja é o lugar de referência para encontro com brasileiros e o PL2. No entanto, apesar da expectativa de desenvolver a L-A no espaço da igreja, Dora afirma encontrar uma comunidade pouco disposta à interação. Veja, no Excerto 43, o que ela fala sobre sua relação com a comunidade católica:

“Eu sou católica. Tenho um amigo que ele me pediu de vir para só a igreja, para conversar mais com as pessoas. Mas, quando eu fui lá, as pessoas não estavam. E, depois do culto, só ele conversar as pessoas que eles conhece. Então, tô... Eu me... Sou tímida. Então, porque... Eu me disse: ‘porque eles são assim?’... Lá na igreja não tem diferença. Todo vem para orar, agradecer Deus. Então, porque eles são assim? Não é meu opinião, não é para todo mundo. Eu me disse, por exemplo, eu sou... Porque eu estou tímida... É a razão, é a razão... Mas não sei se as pessoas se comportar assim...” (Dora - E1)

É interessante notar como a igreja oferece espaço propício para a interação e, conseqüentemente, para a aprendizagem de PL2. Entretanto, a expectativa de Dora em estabelecer comunicação com os brasileiros parece ter sido frustrada pela cultura da Igreja. Veja, no Excerto 44, a hipótese criada por ela para explicar a falta de interação:

“Lá na igreja, para falar a verdade... Na Igreja Católica, depois... da missa... as pessoas vão embora. Então, tem ninguém com quem conversar assim... mas pra a igreja... igreja. [...]Evangélica... eles são mais... mais... como a gente diz... eles falam mais... conversar mais com as pessoas... Então, são mais simpática.” (Dora - E2)

⁶⁵ Realizada no dia 26 de outubro de 2012.

A fala de Dora sobre a diferença entre a socialização na Igreja Católica e na Igreja Evangélica é uma observação importante a ser feita. Para a aprendente, na Igreja Evangélica, as pessoas conversam e interagem mais que na Igreja Católica, ou seja, a forma de comunhão entre os membros favorece a interação e, conseqüentemente, a aprendizagem da L-A. Vale lembrar que a professora Helena argumentou no mesmo sentido de Dora, afirmando que a participação dos estudantes na comunidade evangélica, nos grupos de estudos e no louvor pode ter contribuído para o desenvolvimento da L-A.

A partir dos recortes das falas apresentadas na seção sobre experiências, elaborei o Quadro 3, que traz as experiências de Dora e Marc relacionadas ao PL2. Confira abaixo:

Quadro 3 - Síntese das experiências

Experiências	Descrição	
	Marc	Dora
A reação da família a abandonar a faculdade no país de origem	<ul style="list-style-type: none"> Reação dupla: boa e triste. Essa questão não surge em sua fala como um problema. 	<ul style="list-style-type: none"> Reação negativa. O assunto surge em sua fala com um tom de dúvida ou arrependimento.
As imagens sobre o Brasil	<ul style="list-style-type: none"> <i>1º momento:</i> Imagem boa. <i>2º momento:</i> País animado, mas que possui pobreza. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>1º momento:</i> Imagem boa. <i>2º momento:</i> Há pessoas ruins, fechadas e pouco gentis no Brasil.
Uma situação marcante vivida no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> Perder o avião por não saber falar PL2. 	<ul style="list-style-type: none"> Ser repreendida pela professora, que disse para ela melhorar o PL2 senão teria que voltar para o Benim.
O PL2 em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> Tem boas experiências diretas. 	<ul style="list-style-type: none"> Sente medo e vergonha ao falar PL2 com as professoras.
O PL2 fora da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> Tem muitos amigos brasileiros. Interage em vários espaços de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> Não tem amigos brasileiros. Sai pouco de casa.

Nesta seção, foram descritos os caminhos percorridos pelos estudantes em suas experiências com o PL2, buscando-se evidenciar como os trajetos se diferenciaram ao longo do período de aprendizagem em forma, frequência e qualidade de interação com a língua-alvo. Essas diferenças foram marcadas, principalmente, por uma relação de aprendizagem direta, no caso de Dora, e indireta, no caso de Marc. Nesse sentido, busquei lançar luz não somente para a comunicação em sala de aula, mas também para a forma como as oportunidades em PL2 são socialmente construídas fora dela.

Tendo em vista a primeira pergunta, *1) Como se caracterizam as experiências dos estudantes em PL2?*, é possível sugerir que as oportunidades de comunicação em PL2 foram balizadas, em maior ou menor grau, conforme: 1) os recursos financeiros

disponíveis, 2) os sentimentos e as emoções envolvidos no processo de EALin e 3) os tipos e as qualidades das interações estabelecidas ao longo do processo de aprendizagem.

4.2 Crenças sobre ensino e aprendizagem de PL2

*“Palavras impõem-se, criam raízes em nossa memória contra nossa própria vontade.”
(HOOKS, 2008, p. 857)⁶⁶*

Levantar as crenças dos estudantes sobre o processo de EALin é o segundo objetivo da investigação. Assim sendo, para responder à terceira pergunta (*quais são as crenças dos estudantes sobre o processo de ensino e aprendizagem do PL2?*), nesta seção, primeiro, descreverei e analisarei as crenças sobre o PL2⁶⁷. Depois, abordarei as concepções sobre por que é importante aprender a língua. Em seguida, tratarei das crenças sobre o que fazer para aprender a L-A e, por fim, das crenças dos estudantes sobre o desenvolvimento de suas quatro habilidades.

4.2.1 O que é língua?

Segundo hooks (2008, p. 862), “mudar a maneira como nós pensamos sobre linguagem e como nós a usamos necessariamente altera a maneira como nós sabemos o que nós sabemos”. Tendo isso em consideração, busquei levantar e analisar os pressupostos dos aprendizes sobre língua. Assim, perguntei a cada um deles o que é língua? Veja a resposta de Marc no Excerto 45:

“Para mim, a língua é uma coisa muito importante, muito importante. Para mim, pode ser comparável à sabedoria geral. E quer falar muito, quer conhecimento é uma pessoa de valor, hoje em dia. Antigamente, a língua era alguma coisa, uma bobagem. Mas, hoje em dia, a língua é uma coisa muito importante, muito considerada.” (Marc - E1)

O excerto acima reforça a noção de crenças como emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente (BARCELOS, 2001; 2004; 2006; 2007). Conforme o relato, a experiência atual de Marc sugere o quanto uma língua é importante,

⁶⁶ Escrito em letras minúsculas, bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, professora de Inglês na City College em New York.

⁶⁷ Ao final de cada excerto, informarei a origem da fala por meio dos códigos Q (para questionário) ou E (para entrevista). Os excertos completos podem ser lidos no Apêndice G.

contribuindo para a ressignificação de crença antiga. Enquanto, antigamente, a língua era uma bobagem, hoje, ela é algo que pode ser comparado à sabedoria popular. Nesse sentido, uma pessoa que fala outro idioma é uma pessoa que tem conhecimento e valor.

Dora afirma que é legal aprender outra língua, apesar das dificuldades enfrentadas com aquisição de vocabulário e regras gramaticais. Para ela, falar uma L2 representa a chave para uma vida melhor, crença que será repetida ao longo de várias falas. Veja, no Excerto 46, o que Dora diz sobre o assunto:

“Para mim, português é uma língua mais legal. Porque estudar uma língua é uma grande chance porque não dá para todo mundo. Por exemplo, se eu estou estudando a língua, se no futuro eu voltar para... meu país, a gente vai... ela falar uma língua demais... Então, para ter um trabalho também será mais fácil para mim porque eu... porque eu tenho um [...]nível que muitas pessoas não têm. É uma chance a língua portuguesa. Mesma que seja difícil, tem muitas regras, tem muitas palavras.” (Dora - E1)

No excerto anterior, as afirmações “*estudar uma língua é uma grande chance*” e “*porque eu tenho um [...]nível que muitas pessoas não têm*” sugerem a existência de concepção que relaciona o falar uma L2 como ato implicante na definição de limites para a inclusão ou a exclusão de pessoas nas várias esferas da vida.

Segundo Dora, quando ainda estava no Benin, ela acreditava que o português era fácil e parecido com o francês. No entanto, ao descobrir que as línguas não eram tão semelhantes assim, a crença de Dora sobre o PL2 foi ressignificada e, possivelmente, sua relação com a língua e a aprendizagem também. Veja o que ela disse:

“Mas quando eu cheguei aqui foi... foi difícil porque quando as pessoas falavam, eu não entende nada. Eu dizia: o que é isso? É como se eu fosse outro mundo. Eu ficou, às vezes, eu chorou...” (Excerto 47).

É possível perceber que a não compreensão e produção do PL2 provocava em Dora sentimentos negativos e de baixa autoestima. Conforme descrito pela estudante, ela “*sentia fazer parte de outro mundo*” (Excerto 47), por não poder compartilhar e vivenciar experiências com os brasileiros.

Esta subseção buscou evidenciar como as noções construídas sobre língua e PL2 foram ressignificadas a partir das experiências dos aprendizes no Brasil.

4.2.2 Por que é importante aprender PL2?

Ao analisar o caminho percorrido por Dora e Marc na aprendizagem do PL2, busquei verificar suas concepções sobre o porquê é importante aprender uma língua, tema ao qual se dedica esta subseção.

Conforme respostas dadas à pergunta 9 do questionário⁶⁸, para Marc, a aprendizagem de uma L2 contribui para a ampliação do conhecimento e o desenvolvimento da cognição. Com outra língua, o sujeito pode transitar por novas culturas bem como acessar postos no mercado de trabalho. Além disso, a L2 estaria associada aos estudos e à pesquisa, características que descrevem bem o ambiente universitário, lugar onde Marc pretende estar após aprovação no Celpe-Bras. Nessa perspectiva, novamente, a língua figura como instrumento importante para o acesso a lugares sociais com entrada restrita.

Na opinião de Dora⁶⁹, é importante aprender uma L2 para a comunicação interpessoal. À semelhança de Marc, a aprendente compartilha da crença de que uma L2 oferece oportunidades diferenciadas aos seus falantes, o que reforça a hipótese de que, ao investir em uma L2, a/o aprendiz compreende que por meio dela poderá adquirir recursos simbólicos e materiais, que valorizarão seu capital cultural (NORTON PEIRCE, 1995).

Com o objetivo de verificar possível ressignificação das crenças, repeti a pergunta aos estudantes na segunda entrevista. Dentre as novas respostas, destacou-se a de Dora que, dessa vez, evidenciou melhor seu ponto de vista sobre o porquê é importante aprender uma língua. Veja, abaixo, o Excerto 48:

“É importante para tem muita importante pra você mesmo. E depois pra... e... pra ter... liberdade. [...]Liberdade para falar com as pessoas. Falar com as pessoas. E mudar... mudar de conhecimento. [...]Que não é tudo o que eu conheço que você conhece. Então, se eu não entende o que você está falando, nós não podemos trocar. Então, é importante de estudar uma outra língua para ser livre. Pra ser livre. Pra trocar e viver mais tranquilo. Porque se você... Por exemplo, se eu mudar, é... mudar do país para Estados Unidos será muito difícil para mim, para conversar com as pessoas. Mas se eu é... é... conhece a língua inglês, será mais fácil para mim... é... para morar lá. Mas, se eu não conhece a língua, não posso ficar lá porque ninguém vai entende o que eu está falando. É melhor que a gente estude uma outra língua pra ter conhecimento. Mas se hoje eu vou para a França, Belgique, Suisse, vou falar... Vou me sentir como meu país porque lá todo mundo me entende. Está falando, vou me sentir mais tranquila, mas Londres, Estados Unidos, Chine, tudo isso é... outra língua...” (Dora - E2)

⁶⁸ Ver Apêndice A.

⁶⁹ Ver Apêndice B.

Na perspectiva apresentada acima, a satisfação pessoal vem como justificativa primeira para a aprendizagem de uma L2. Em seguida, é introduzida a noção de liberdade, que, conforme Dora, seria a liberdade para se comunicar, compartilhar conhecimento e viver de forma tranquila. Essa foi a primeira vez que me deparei com resposta tão profunda para uma pergunta que, geralmente, é respondida a partir de pressupostos que se fundam apenas em uma noção utilitarista de linguagem. Como bell hooks (2008, p.858) propõe, Dora começa a “reivindicar a língua como um lugar onde nós fazemos de nós mesmos sujeitos”.

A partir da resposta de Dora, pode-se inferir que aprender uma L2 ultrapassa a dimensão meramente instrumental da linguagem, passando, inclusive, por questões éticas e pelo exercício de direitos, que incluem o que há de mais elementar para a vida humana, a liberdade. Nos termos de Dora, a liberdade é entendida como potencial para interagir, estabelecer laços de amizade, trocar conhecimento, viver com tranquilidade e dignidade. Reelaborando os questionamentos suscitados por Dora ao longo da entrevista, proponho pensar a relação entre aprendizagem de PL2 e liberdade a partir da seguinte questão: como uma pessoa pode ser livre no isolamento e silenciamento linguístico? A expressão de liberdade parece estar relacionada às condições que o sujeito tem para viver ou interferir nos códigos, costumes e valores comuns à sociedade. A meu ver, não é possível entender solidão e, conseqüentemente, silêncio como expressão de liberdade. Solidão e silêncio seriam expressões de um movimento punitivo e de aniquilamento da identidade da/o aprendente.

4.2.3 O que fazer para aprender o PL2?

Nesta subseção, apresentarei falas que remetem às crenças sobre o que deve ser feito para aprender ou potencializar a aprendizagem. Parte desses discursos é apresentada sob a forma de crítica ou sugestão para o melhoramento do PEC-G e das aulas de PL2.

Uma das propostas oferecidas pelos aprendizes está relacionada à crença de que a imersão na nova cultura contribui diretamente para a aprendizagem da L-A. Assim, quanto maior a exposição ao PL2, maior a chance de aprender a língua. Essa crença surge como crítica ao modo como o PEC-G organiza os intercambistas em torno de uma língua comum, o francês. Na visão dos estudantes, para potencializar a aprendizagem, seria

necessário interromper o longo período que os jovens francófonos permanecem reunidos em uma mesma casa ou turma. Nas palavras de Dora: “*Se eu, desde o momento que cheguei aqui, morar com os brasileiros, hoje minha [...]pronúnciação será melhor*” (Excerto 49). A aprendente sugere que os próximos grupos de intercambistas passem a morar com falantes de português, brasileiros ou africanos (Excerto 49).

A proposta apresentada por Marc também vai em direção à necessidade de se romper com a zona de conforto promovida pelo francês. Para isso, o aluno aconselha que as aulas de PL2 sejam realizadas em turmas mistas e não apenas de francófonos. Segundo ele, a vivência com falantes de outras línguas propiciaria relacionamento e interação diferentes do que existe hoje, exigindo nova disposição dos alunos em sala de aula. Veja o que ele disse sobre o assunto no Excerto 50:

“Na verdade, não é bom os africanos chegam aqui estudar na mesma sala, na mesma turma. [...]Porque a gente tem uma língua comum. E quando a professora não está na sala, a gente fala o francês. E quando a gente acaba com aula, a gente fala o francês. Em casa, fala o francês. Quem fez o curso de inverno, porque eu não fiz o curso de inverno, quem fez o curso de inverno, me contou que o curso de inverno... eu tô fazendo o curso de extensão com outras pessoas. E não tem uma língua comum com aquelas pessoas, o português é a nossa língua para comunicar na sala... uma... relacionamento bom com a outra pessoa, você não pode ficar com o rosto fechado, não é bom. Tem que perguntar para as outras pessoas, como está e as novidades? Mas, conosco, na nossa turma, eu faço uma pergunta, eu faço em francês. [...]O nosso português, com a minha turma, é só a escrita.” (Marc - E1)

Para potencializar a aprendizagem do PL2, surge a necessidade de interagir frequentemente na L-A. Dessa maneira, na visão dos aprendizes, é importante estabelecer laços de amizade com o povo visando produzir material linguístico espontâneo e de diferentes qualidades. Nesse sentido, ter amigos brasileiros seria uma boa maneira para praticar o PL2. Sobre isso, veja a fala de Dora no Excerto 51:

“Mas, agora, meu problema é que, quando eu cheguei, eu não tenho amiga com que praticar a língua. Só em casa, eu falo só francês. É muito difícil porque quando você conversar com uma pessoa que fala a mesma língua que você, e você está estudando, é melhor que você pratique a língua com uma pessoa que falar a mesma língua que você. Mas, se você falar a sua língua todo o dia, você vai não conseguir.” (Dora – E1)

De forma similar, o discurso de Marc também destaca a importância do contato com o povo brasileiro para potencializar a aprendizagem do PL2 durante o curto espaço de tempo que os estudantes têm no país. Veja o que ele disse no Excerto 52:

“[...]é muito difícil aprender uma língua em seis meses de aulas, mas também não é impossível mesmo uma língua em seis meses. Também eu estou aqui no Brasil, tenho muitos contatos com os brasileiros, brasileiras, meus amigos, amigas.” (Marc – E1)

Para explicar melhor seu ponto de vista, Marc destaca sua crença sobre a função da escola e das professoras dentro do processo de ensino-aprendizagem. Veja o Excerto 53:

“A escola ensina só as dicas, as regras da gramática que você pode aplicar para falar dum jeito formal, mas formular as frases, as ideias são minhas [...]eu tenho que escolher, eu tenho desenvolver minhas ideias.” (Marc – E1)

Para o aprendiz, parte das regras gramaticais e fórmulas linguísticas são aprendidas em sala de aula. Já as ideias, os conteúdos bem como a forma como a conversa é organizada são elaborações próprias de cada um. Segundo Marc, o desenvolvimento da habilidade oral acontece de forma gradual na experiência cotidiana com a língua. É por isso que ele se sente obrigado a falar em todos os espaços, mesmo estando errado, pois o mais importante é se comunicar (Excerto 54).

Os discursos analisados sugerem a relevância do papel ativo da/o estudante no processo de aprendizagem, sendo o relacionamento com o povo brasileiro uma estratégia importante para a aprendizagem. No entanto, a obtenção de sucesso nessa tarefa depende das oportunidades de interação socialmente construídas, o que implica em possíveis interdições. Outra estratégia de promoção da interação na L-A se daria com a oferta de residência em casas de falantes de português (brasileiros ou africanos). Por fim, o último mecanismo identificado para fomentar a interação na língua, em sala de aula, se daria com a criação de turmas mistas, que tenham, primordialmente, o PL2 com língua comum.

4.2.4 Como estou no processo de aprendizagem de PL2?

Com objetivo de compreender as crenças relacionadas à autopercepção do estudante no processo de aprendizagem, nesta seção, apresentarei e discutirei as falas que

tratam do desenvolvimento das quatro habilidades em PL2: produção e compreensão escrita bem como produção e compreensão oral.

Durante a investigação, foi possível notar que Marc acreditava que o desenvolvimento de suas quatro habilidades se encontrava em um bom nível, o que pode ser constatado nas respostas dadas à questão 11 do questionário⁷⁰. Já Dora, até o momento da aplicação do questionário, acreditava que sua produção e compreensão escrita se encontravam em nível regular. Já as habilidades de produção e compreensão oral estavam em nível insuficiente⁷¹.

Para confrontar as percepções registradas no questionário, em entrevista, perguntei a eles como percebiam o desenvolvimento da aprendizagem em PL2 ao longo do curso. Conforme pode ser visto no Excerto 55, a primeira afirmação de Marc é positiva: *“Eu aprendi o português aqui na escola, aqui agora. Tá faltando um mês para acabar. Posso falar, a experiência foi muito boa”*. Essa característica é acompanhada pela capacidade de autopercepção no desenvolvimento da L-A. Assim, ao olhar as produções escritas realizadas no início do ano, o estudante é capaz de perceber o quanto evoluiu quando enxerga os próprios erros e compreende que, o que antes era difícil, tornou-se fácil. Hoje, é capaz de achar graça do processo de aprendizagem: *“E porque quando eu tô olhando as formas passadas, eu fico rindo mesmo”* (Excerto 55). Somada à percepção positiva no desenvolvimento da L-A, a crença de que aprender uma L2 é um processo contínuo, parece tranquilizar as expectativas de Marc sobre o Celpe-Bras: *“O português vai vir com o tempo. Vou aprender no dia a dia. Não tava com pressa de falar diretamente, direito mesmo”* (Excerto 55).

Além de tudo o que já foi exposto, é interessante notar como, na fala de Marc, destaca-se a crença de que a compreensão oral é uma habilidade importante já que essa será a habilidade mais usada na faculdade. Essa crença parece relacionada com o futuro desejado para si, ou seja, com o espaço social a ser conquistado como estudante de graduação do PEC-G: *“Importante desenvolver a escuta mesmo. Porque na faculdade eu não vou precisar falar muito, importante é escrever e escutar”* (Excerto 57).

Quanto à Dora, apesar de registrar autopercepção negativa em relação ao seu processo de aprendizagem, na primeira entrevista, ela afirma ter notado crescimento na L-A. À época, ela afirmou que os brasileiros já eram capazes de compreendê-la melhor: *“Eu acho que agora, quando eu falo, a gente conseguir entende... Mesmo se é bem...”*

⁷⁰ Confira, no Apêndice A, o questionário e as respostas integrais dadas à questão 11.

⁷¹ Confira, no Apêndice B, as respostas de Dora à questão 11 do questionário.

Mesmo se não é melhor... Mesmo que eu não fale bem a língua” (Excerto 58). Apesar disso, Dora ainda não estava satisfeita com o seu desenvolvimento: “Não, ainda não porque fa... é... conversar com as pessoas, eu tô com vergonha, tô com medo” (Excerto 58). Segundo a estudante, as experiências de comunicação em PL2 são marcadas pelos sentimentos de medo e vergonha de errar, sendo a sala de aula o contexto mais afetado por esses sentimentos: “Por exemplo, para falar com minha professora, eu tô com medo, tô com vergonha porque eu me disse: eu vou falar mal essa palavra... então ela vai ficar com raiva... ela já explicar essa palavra” (Excerto 58).

A partir das falas recortadas nesta seção, elaborei o Quadro 4, que resume as crenças de Dora e Marc sobre o ensino e a aprendizagem de PL2.

Quadro 4 - Síntese das CEAL

CEAL	Marc	Dora
O que é língua? O que é o PL2?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antes, era uma bobagem. ▪ Hoje, é algo muito importante. ▪ É comparável a sabedoria geral. ▪ É uma coisa de valor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A língua é um bem de valor. ▪ Estudar uma língua é uma grande oportunidade restrita a alguns. ▪ Antes, achava que o PL2 era fácil e parecido com o francês. ▪ Hoje, o PL2 é difícil.
Por que é importante aprender PL2?	<p>É importante aprender PL2 para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudar. ▪ Fazer pesquisa. ▪ Desenvolver e ampliar o conhecimento. ▪ Exercitar a mente. ▪ Ingressar no mercado de trabalho. ▪ Aprender outras culturas. 	<p>É importante aprender PL2 para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser livre. ▪ A cultura em geral. ▪ Conversar com outras pessoas. ▪ Compreender muitas línguas. ▪ Ter oportunidades.
O que fazer para aprender o PL2?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Praticar o PL2 regularmente mesmo que falando errado. ▪ Estudar em turma de composição mista. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Potencializar as oportunidades de comunicação em PL2 saindo de casa, conhecendo pessoas novas, etc. ▪ Conviver com falantes de português.
Como deve ser o papel do estudante no processo de aprendizagem do PL2?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ativo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ativo
Como estou no processo de aprendizagem do PL2?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção textual: Bom ▪ Compreensão textual: Bom ▪ Produção oral: Bom ▪ Compreensão oral: Bom 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção textual: Regular ▪ Compreensão textual: Regular ▪ Produção oral: Insuficiente ▪ Compreensão oral: Insuficiente

A partir da análise realizada, é possível sugerir a presença alguns contrastes nas crenças de Dora e Marc sobre a aprendizagem do PL2. O primeiro contraste é que, enquanto Marc acredita ter desenvolvido bem as quatro habilidades, Dora vê seu

desenvolvimento como insatisfatório. Além disso, é importante destacar que as crenças dos estudantes sobre a aprendizagem de PL2 parecem ser afetadas por experiências distintas, sugerindo relação específica com as emoções e identidades em jogo, tais como: desejo, medo, confiança, vergonha, ansiedade e tranquilidade. Assim, outro contraste que se apresenta é que, enquanto Marc aparenta estar tranquilo, Dora assume sentir vergonha e medo das professoras. Lançar luz sobre as diferenças relativas às emoções e aos sentimentos é tentar compreender como os caminhos na aprendizagem de PL2 foram percorridos de maneiras específicas. A meu ver, ignorar esses traços característicos é ignorar as biografias de cada aprendiz.

4.3 Identidades “linguajeiras”

“Eu sou minha língua. Eu não posso ter orgulho de mim mesma até que possa ter orgulho da minha língua”.
(ANZALDUÁ, 2009, p.312)

Esta seção discutirá a terceira pergunta proposta no início da investigação: *Como ocorre o processo de (re)construção de identidades ao longo do período de aprendizagem observado?* Para isso, foram elaboradas três subseções que versam sobre: 1) o francês e as línguas africanas performando identidades; 2) os autorretratos dos aprendizes antes e depois do Celpe-Bras e, por fim, 3) as expectativas futuras de Dora e Marc em relação ao Celpe-Bras e ao PEC-G.

4.3.1 O francês e as línguas africanas performando identidades

Na entrevista realizada com a professora Helena, algumas hipóteses foram discutidas sobre as causas do lento desenvolvimento na aprendizagem de PL2 por parte de algumas estudantes de sexo feminino. Uma das hipóteses propostas pela professora foi a possível interferência acarretada pela “frágil” alfabetização em língua francesa. Essa hipótese chamou minha atenção para a necessidade de se investigar um pouco mais a relação das/dos estudantes com o francês e as línguas africanas. Assim, apesar desta investigação ter como foco o PL2, a meu ver, foi coerente seguir a pista levantada pela professora, buscando elementos que descrevessem um pouco mais a relação das/dos intercambistas com a etapa anterior ao processo de aprendizagem da L-A. Essa etapa se refere às experiências, crenças e identidades vividas em outras línguas, que estruturam e

dão sentido primeiro ao indivíduo e a suas noções sobre o mundo. Dessa forma, com o objetivo de buscar mais informações sobre as concepções e relações dos estudantes com essas línguas, incluí, no último roteiro de entrevista, perguntas relacionadas à aprendizagem da língua oficial e de outras línguas africanas.

Corroborada pela fala da professora Júlia, que acrescentou importante informação sobre as diferentes relações de aprendizagem da língua oficial e de outras línguas por parte das crianças do sexo feminino, a decisão tomada apontou para um novo caminho ao longo da investigação. Segundo a professora, em alguns países africanos, as meninas aprenderiam primeiro as línguas africanas e, tardiamente, o francês. Além disso, a complexa relação de poder existente entre língua oficial e outras línguas (dendi, fon, iorubá, nagô, lingala, etc) também contribuiu para as decisões tomadas no percurso investigativo. Conforme aponta Silva (2010), a questão linguística (e de poder) na África é consequência do processo de colonização que introduziu ao continente a colonização linguística. Com o processo de independência dos países africanos, a questão linguística surge como instrumento utilizado para forjar uma identidade nacional sob a imagem de uma língua nacional. Apesar disso, não é possível sugerir uma relação simples entre línguas oficiais e não oficiais, em que a primeira se sobrepõe a outra de modo estritamente colonial. Sobre isso, Silva (2010) propõe que as línguas de origem europeia passaram a ser ressignificadas pelos Estados africanos, tomando contornos e características próprias. As justificativas expostas embasaram a construção desta subseção, que se dedica às experiências dos aprendizes com outras línguas.

Para iniciar a análise, retomo a fala de Marc relacionada ao forte desejo de abandonar o sotaque estrangeiro. Veja o que ele respondeu quando perguntei que aspecto seria importante desenvolver no PL2 (Excerto 59):

“Eu queria melhorar, me confundir com os brasileiros quando eu estou falando. Meu sotaque dá para perceber que eu sou estrangeiro. Eu não tenho uma boa sotaque. Da para perceber. [...] Me confundir com os brasileiros seria importante para mim. Significa que eu estudei o português, pratiquei o português e também me adaptei com a cultura, com o país. Daí é também... eu acho que não é muito importante, mas meu desejo, meu desejo.” (Marc – E1)

Norton Peirce (1997) aponta que as identidades podem ser compreendidas como as formas com que as pessoas se relacionam com o mundo e como entendem as possibilidades para o futuro, respondendo às perguntas: “quem sou eu?” e “aonde posso chegar?”. Assim, conforme as palavras de Marc, ao ser confundido com um brasileiro, ele

estaria provando o quanto estudou, se esforçou e, por fim, adquiriu o PL2, sugerindo que o ato de aprender uma L2 está ligado à superação, à ascensão bem como ao processo de reconhecimento social. O excerto anterior exemplifica a relação apontada por Norton Peirce (1995) entre identidade e desejo de reconhecimento e afiliação. Nesse sentido, aprender uma L2 apenas para si não basta. Na concepção de língua de Marc, o PL2 precisa relacionar pessoas e dar-lhes sentido de pertencimento. A análise da fala de Marc indica que o reconhecimento do Outro é um aspecto importante, que conforma a identidade do aprendiz. Esse reconhecimento confere ao aprendente sentimento de pertencimento ao grupo. Nesse sentido, o interlocutor surge como certificador da aprendizagem, sendo o “falante nativo” a personificação ideal do interlocutor.

Para evidenciar suas concepções sobre língua, perguntei a Marc se ter sotaque influenciava seu modo de vida. Veja o que ele disse no Excerto 60:

“Sim, eu acho. Porque somos humanos, temos também diferenças, gostos. E, também, eu entendo, eu entendo. No meu país, quando você... homem entrevista, a entrevista, o avaliador não souber que você é estrangeiro, é outra coisa. Se o avaliador souber que você é congolês, você tem mais oportunidade de achar emprego. Mas, quando você fala, porque no Congo temos quatro línguas nacionais e o presidente é do região que fala o AA⁷² e as pessoas que falam o AA tem um sotaque diferente do que as pessoas falam BB no capital. [...]E, quando você fala, o sotaque dá para perceber que você é da região do presidente, você tem mais oportunidade. Nós temos a região que não tem boas, não tem bons relacionamentos, não colaboram muito e... E tem região que é o capital, a pessoa que sai dessa região não pode trabalhar naquela região. E, quando você chegar e fala, dá para perceber que o seu sotaque é de outra região. Você tem menos oportunidade.” (Marc – E1)

A partir do Excerto 60, nota-se que a necessidade de se apagar as marcas linguísticas, que indicam diferença entre os falantes, é fundamentada em experiências e crenças anteriores à aprendizagem de PL2, obtidas a partir da percepção da relação existente entre as várias línguas faladas no Congo. A explicação de Marc corrobora a necessidade de se perscrutar as experiências, crenças e identidades relacionadas também às outras línguas. Diante disso, perguntei se ele já havia tido alguma experiência de exclusão no Brasil causada pelo sotaque. Sobre isso, veja o Excerto 61:

“Agora não posso falar porque tô aqui somente há seis meses. E não conheço a realidade todas. Mas eu posso falar o comportamento que os brasileiros, brasileiras é bem diferente que o meu país. Eu acho que aqui não é igual ao meu país, mas também somos humanos e quem sabe que aqui existe. Quem

⁷² Não foi possível identificar os nomes das línguas.

sabe? E por isso eu me refiro à realidade do meu país para avançar mesmo. Se não for o caso aqui do Brasil, se a sotaque, não diferença alguma coisa, a vantagem é minha. Mas, se a sotaque diferenciar alguma coisa, já estou preparado.” (Marc – E1)

A experiência com outras línguas do Congo contribuiu para a elaboração de crença em PL2. Por meio da afirmação: “*E por isso eu me refiro à realidade do meu país para avançar mesmo*”, é possível sugerir que Marc retorna à realidade de seu país e às experiências vividas ali para projetar caminhos na L-A. Dessa forma, as experiências anteriores parecem contribuir para a significação e interpretação de novas experiências, crenças e identidades relacionadas ao português.

Assim sendo, busquei mais informações sobre a relação de Marc com as outras línguas. Segundo ele, apesar de ter estudado inglês, latim básico e também um pouco de alemão na escola regular, as línguas que realmente sabe falar são: o francês e o PL2. Além desses idiomas, aprendeu também o lingala, língua africana com a qual estabeleceu uma relação marcada por impedimentos. Veja um pouco dessa história no Excerto 62:

“Quando eu tava saindo para a rua, nesse momento, eu tava aprendendo o lingala. E, quando voltava para casa, a minha mãe não deixava que eu falava o lingala. [...]Porque você vai estudar o francês, você vai fazer tudo em francês. Não adianta falar o lingala. O lingala só se fala no Congo. Se você viajar por aí, você não vai falar o lingala, vai falar o francês. E também o lingala é tipo um idioma da rua, muito pejorativo mesmo. Eu não converso com a minha mãe ou o meu pai no lingala. Só com o meu irmão ou amigos. Eu falo pouco. E também não sei falar o verdadeiro lingala. Quando bispo está falando, eu não entendo nada”. (Marc - E1)

No Excerto 62, é evidente o impedimento que a mãe representa para a aprendizagem do lingala, língua de menor prestígio no Congo. Essa experiência leva a pensar sobre o papel do francês na sociedade congoleza e como isso se relaciona com os investimentos identitários dos sujeitos. Na situação descrita, a experiência de ter controlada a língua que se fala por meio de uma relação hierarquizada de poder entre línguas (francês e lingala) e pessoas (mãe e filho) aponta para possíveis implicações nas crenças e nos investimentos do aprendiz sobre as identidades como falante. A partir da lógica proposta pela mãe de Marc, se é possível escolher, desejar e investir sobre diferentes identidades (associadas ao francês ou ao lingala), então, a melhor escolha a fazer é falar a língua oficial. Como Norton Peirce (1995) indica, ao investir em uma L2, o aprendiz acredita que por meio dela será capaz de acessar recursos simbólicos e materiais

capazes de valorizar o seu capital cultural, que diz respeito aos conhecimentos e modos de pensar que possuem valor de troca em uma determinada sociedade. Assim sendo, investir sobre a aprendizagem de uma língua significa também investir sobre determinadas identidades: prestigiadas/marginalizadas, centrais/periféricas, incluídas/excluídas, etc.

Outro importante relato de Marc (Excerto 63) diz respeito 1) à afirmação da identidade como falante de francês, 2) ao processo de construção dessa identidade e 3) às crenças associadas a essa face identitária. Ao começar a história, Marc afirma: “*Mas eu falo mesmo, eu sei falar mesmo o francês que o lingala*”. A partir disso, segue narrando que, quando foi à França, percebeu que os franceses cometiam erros gramaticais pequenos e que, em comparação a eles, Marc falava bem:

“Eu não sei em que nível eu tô mesmo, [...]falo francês, nunca percebi em que nível tô. [...]Só que você vai comunicar com os franceses porque você vai perceber o francês deles e não é muito bom. Tem erros. (Marc - E1)

O Excerto 63 indica que o processo de construção identitária como falante de francês passa pela comparação feita a outro francófono. Novamente, surge a figura do Outro como certificador da proficiência do aprendiz. Ao longo do estudo, será possível notar que os dois aprendentes recorrerão à estratégia de comparação de suas competências e habilidades para se autoperceberem como falantes de PL2. Essa aparente semelhança no processo de construção identitária será marcada por traços distintivos que caracterizam esse Outro. Dessa forma, a construção das identidades de Dora e Marc será balizada por diferentes referenciais de falantes de PL2.

Conforme Excerto 56, o aprendiz afirma: “*Eu queria melhorar, me confundir com os brasileiros quando eu estou falando*”. Nesse sentido, seu referencial são os brasileiros e o português falado por eles. No processo de identificação como falante de francês, seu referencial são os franceses. Seguindo essa lógica interpretativa, é importante observar que, com frequência, Marc estabelece a comparação de si com um Outro, que é caracterizado sempre pela oficialidade, pelo padrão e pela norma.

Já Dora faz comparações entre o seu PL2 e a língua falada pelos colegas da turma. Veja os excertos destacados abaixo:

“Mas, depois, quando eu vi Marc, as meninas... Eu me disse: o que é o meu problema? [...]Porque ele fala bem a língua...” (Excerto 64)

“Eu tenho uma amigo da França. Nós tivemos os cursos de extensão juntos. Ele tem, a namorada dele é brasileira. Eu achei que o nível dele é melhor. Porque lá, ele disse que está na casa dele... Ele falou que só fala português.” (Excerto 65)

É importante observar como os pontos de referências se distinguem para Dora e Marc. A meu ver, os sentidos de si e do desenvolvimento da L-A estão estreitamente ligados às experiências biográficas de cada um e, nesse sentido, estão situados em uma experiência em gênero. Conforme proposto na primeira seção da análise de dados, as experiências dos aprendizes tiveram lugar em diferentes contextos de interação em PL2, sendo as experiências de Marc predominantemente indiretas e as de Dora diretas. Essas diferenças parecem apontar para distintos modelos de falante e concepções de língua. Essa lógica interpretativa torna admissível a associação entre as experiências na esfera pública de Marc e seu modelo de falante de português baseado em brasileiros. Assim como faz sentido pensar que, no caso de Dora, as experiências em sala de aula tenham influenciado a construção de um modelo de falante de PL2 que tem como referência os colegas de sala com maior proficiência na língua.

Como consequência desses modelos, outro ponto importante a ser pensado é o peso que cada um dos contextos atribui à norma culta da língua. Enquanto responsável pelo ensino formal da L-A, a escola imprimirá fortemente a concepção de língua *standard* como um valor a ser resguardado. O que acontece de modo um pouco diferente na esfera pública da vida. A meu ver, é importante refletir como os modelos e as concepções de língua podem afetar o sentido de si, buscando responder às perguntas: qual a distância estabelecida entre *quem eu sou hoje e quem eu poderei ser amanhã?* Quais as implicações da meta futura sobre as ações do presente e sobre a minha autossatisfação? Essas questões serão discutidas ao longo da análise de dados.

Como no caso da aprendizagem do francês em detrimento de outras línguas, em determinados momentos, as histórias dos dois estudantes não apenas se distanciam, mas se aproximam. Veja o Excerto 66:

“No meu país... se eu falo bem a língua francês, hoje, é graças a minha mãe porque ela era uma pessoa... Ela sofreu muito. [...]Porque, quando ela se casou com o meu pai, a família do meu pai não gosta dela. Então, ela sofreu muito. Mesmo quando ela estava trabalhando, a família disse que não. Ela não vai trabalhar, vai ficar em casa pra cuidar da criança. Então, ela deixou o trabalho. Então, ela disse que se ela não estudar... as filhas dela vão conseguir

porque ela tem dever de cuidar pra felicidade da sua filha. Então, quando eu vou pra escola, quando eu ia pra escola, você tem um nota ruim, ela vai te bater muito. Então, eu estudava muito com ela.” (Dora - E1)

Apesar de falar várias línguas africanas como o dendi, o fon e o nagô, a história de Dora da infância até o ensino superior é escrita, principalmente, na língua oficial do Benim. Essa experiência de aprender francês ao longo da vida escolar é atravessada por outras histórias que se ligam à Dora, mas que não foram vividas diretamente por ela, mas sim por sua mãe. São histórias que passam pelo sofrimento de uma mulher obrigada a abandonar o trabalho para cuidar da família e pela luta para a educação das filhas em língua oficial. A partir do Excerto 66, é possível inferir que aprender francês e graduar-se são partes de um projeto de superação de toda a família. Se a mãe não pôde estudar e trabalhar, as filhas deverão alcançar o que a ela foi interditado. Nesse sentido, a aprendizagem do francês representava um importante investimento, que seria chave de acesso a posições sociais mais confortáveis na sociedade beninense, o que se projeta de maneira semelhante no caso do PL2.

Conforme o Excerto 67, a mãe se esforçou da maneira que pôde para educar as cinco filhas e o único filho homem. Veja o relato de Dora abaixo:

“Desde três ou quatro anos... Minha mãe... quando você quer alguma coisa, se você não fala francês, ela vai não te dar. Então, a gente tem que falar francês. É assim. Ela vai escrever alguma coisa, você vai ler, se estiver errado ela, vai te “batar”. É assim que a gente aprender a língua.” (Dora - E2)

Assim como no caso de Marc, o processo de aprendizagem da língua oficial foi marcado por forte imposição que, no caso de Dora, não foi apenas simbólica, mas também física: *“Ela nos bateu muito pra conseguir tudo”* (Excerto 68).

Conforme a estudante, alguns beninenses não sabiam falar francês. Outros conheciam o idioma, mas preferiam falar outras línguas. Por isso, foi que aprendeu a falar o dendi quando ainda estava na escola. Segundo ela (Excerto 69), os professores falavam em francês e os alunos respondiam em dendi. Diante da diversidade linguística da sociedade beninense, o francês é imposto como língua da oficialidade enquanto outras línguas são colocadas à margem. Desse modo, os falantes são classificados, divididos e estigmatizados em um processo que atribui valores diferentes a cada língua.

Para melhor compreensão do cenário de hierarquização das línguas, apresento o Excerto 70, no qual Dora responde à pergunta: sua família fala francês? Sobre isso, veja o que ela disse:

“Sim, porque meu pai, ele trabalha no administração em um posto [...]E, então, a gente tem que falar francês porque se o seu colega ver em casa que todo mundo está falando dialeto, não é bom [...]Não, porque ele pode falar francês... Se você não entende, não é bom pra seu... para o seu... como que a gente diz? Para o se [...]Imagem do meu pai. Então, a gente tem que falar francês. Minha mãe é a... Tem muita vontade que nós conseguimos na vida. Então, para conseguir, a gente tem que estudar, estudar, trabalhar. Ela não tem a chance para trabalhar como ele quisesse...” (Dora - E2)

Para Dora e a família, falar francês é investir em recursos simbólicos e materiais que aumentem o capital cultural do falante (NORTON PEIRCE, 1995). Segundo Dora, muitas pessoas, no Benin, são analfabetas e, particularmente, as mulheres sofreram um processo de exclusão da sala de aula. Essa configuração da realidade beninense justifica a preocupação com a aprendizagem do francês, determinante para a constituição de Dora como cidadã. Veja o Excerto 71 abaixo:

“Quem pode ir, vai. Mas, no meu país, muitas pessoas são analfabetas. Então, eles disseram que as mulheres têm que ficar em casa para cuidar das crianças. Então, só os homens vão para a escola, né, antes. Mas, hoje, todo mundo vai para a escola, para falar francês, para escrever, para ler. Mesmo se você não tem dinheiro, nosso presidente dá a oportunidade para as meninas estudar de graça”. (Dora - E2)

Continuando o assunto, Dora explica como, nos últimos anos, surgiu um movimento político de ação afirmativa na educação voltada às mulheres do Benim. Segundo ela, após longo período de exclusão das mulheres da educação formal e, conseqüentemente, do mercado de trabalho profissional, foi necessária a implantação de medidas que tentassem compensar as desigualdades de gênero. Veja a explicação sobre esse evento no Excerto 72:

“Porque antes as meninas não tinham a chance para estudar. E não tem muitas mulheres ‘famoso’ na administração pra [...]tomar decisão importante... Não tem as mulheres só, só os homens. Então, agora eles querem que as mulheres também tem... participem... Eles deram prioridade às mulheres.” (Dora - E2)

A partir dos Excertos 70, 71 e 72⁷³, será possível inferir como a relação entre Dora e a língua francesa foi sendo construída a partir da problemática imposta pela desigualdade de gênero. Mesmo após a morte da mãe de Dora, todos os membros da família continuam se preocupando com que os mais jovens adquiram o francês. Veja o Excerto 73:

“Porque ela disse que nós temos que conseguir e pra conseguir você tem que falar a língua mesmo [...]Eu tenho uma sobrinha e três sobrinhos desde o... pequeno a gente não fala a língua da dialeta pra eles. Só francês. Então, desde que eles são baby, a gente fala francês. Então, agora, eles falam francês bem. Então, um tem seis ano, um tem três e um ano outro.” (Dora - E2)

Conforme pretendi demonstrar até o momento, por mais que Dora e Marc tenham passado por processo de ensino de PL2 semelhante, não se pode concluir que ambos tiveram idênticas condições de aprendizagem, uma vez que as experiências, crenças e identidades em jogo no processo de EALin foram situadas em biografias distintas.

4.3.2 Autorretratos

Na subseção anterior, busquei evidenciar as principais semelhanças encontradas ao longo dos percursos de aprendizagem de Dora e Marc, mas sem negligenciar as diferenças. Dando continuidade à pergunta: 3) *Como ocorre o processo de (re)construção de identidades ao longo do período de aprendizagem observado?*, nesta subseção, levantarei os discursos dos estudantes relacionados a sua autopercepção identitária ao longo do processo de aprendizagem de PL2. Para isso, foram estabelecidos dois momentos principais na investigação: antes e depois da realização do Celpe-Bras.

4.3.2.1 Antes do Celpe-Bras

Antes da realização do Celpe-Bras, foram feitas algumas perguntas aos aprendizes com o objetivo de captar características específicas de cada um e, a partir disso, elaborar retratos sobre as identidades em PL2.

⁷³ Novamente, o gênero como uma categoria conceitual se mostrou indispensável para o avanço das discussões sobre os processos de EALin.

Uma das questões levantadas estava relacionada aos lugares onde os aprendizes não se sentiam à vontade para falar o PL2. Como cada um tem experiências e interpretações diferentes sobre suas realidades, Dora e Marc apresentaram respostas diferentes para a mesma questão. Veja, no Excerto 74, a resposta de Marc para a pergunta: há algum lugar onde você não se sinta à vontade para falar PL2?:

“Ah... Acho que nenhum espaço. Porque eu sou, em Brasil... Eu tenho que falar o português, aprender o português não posso ficar calado. Tipo... Falar o português com as outras pessoas. Eu estou obrigado mesmo a praticar o português. Em todos os lugares, eu estou com vontade de falar o português. Seja errado, eu falo, eu falo.” (Marc – E1)

Marc se vê obrigado a praticar o PL2, o que indica como sua disposição em falar L-A está associada ao desejo de ingressar no PEC-G. O excerto anterior sugere como crença, identidade e investimento podem se inter-relacionar de forma harmônica.

No entanto, sobre aquela mesma pergunta, Dora posiciona-se de maneira distinta em relação a Marc. Veja a fala do Excerto 75 abaixo:

“No ônibus, na igreja... Eu sou católica. Tenho um amigo que ele me pediu de vir para só a igreja, para conversar mais com as pessoas. [...]E, depois do culto, só ele conversar as pessoas que eles conhece. Então, tô... eu me... sou tímida, então porque... Eu me disse: porque eles são assim? Lá na igreja não tem diferença. Todo vem para orar, agradecer deus, então, porque eles são assim? Não é meu opinião, não é para todo mundo. Eu me disse, por exemplo, eu sou... por que eu estou tímida... É a razão, é a razão.” (Dora - E2)

No excerto acima, Dora justifica a falta de prática do PL2 a partir de diferentes contextos sociais construídos no cotidiano. Segundo ela, geralmente, o ônibus e a igreja são espaços onde ela se sente intimidada ao falar a língua. Sua explicação para esse fato se pauta em dois aspectos diferentes: o primeiro é a sua própria timidez e o segundo é de abertura das pessoas. Segundo sua percepção, nem todos os brasileiros estão à disposição para interagir com estrangeiros. Mais uma vez, nota-se como as disposições e os investimentos sobre o PL2 se dão de modo diferente para Dora e Marc. Assim, se os pontos de partidas e os trajetos percorridos por ambos são diferentes, o que esperar sobre o lugar de chegada de cada um? No Capítulo V, apresentarei e discutirei o resultado do exame Celpe-Bras.

Em outro momento da entrevista, perguntei a Dora e Marc como eles se sentiam estudando PL2 no início do curso. Veja o que Marc respondeu no Excerto 76:

“Eu evolui muito, muito. E porque, quando eu tô olhando as formas passadas, eu fico rindo mesmo. Ah... Eu noto que existem erros que escrevi, as coisas que eu li... As minhas coisas. Mas, no início, não era uma coisa... não achava fácil e porque... Eu não sei nada, não sabia nada. Vou aprender tudo aqui. O português vai vir com o tempo. Vou aprender no dia a dia. Não tava com pressa de falar diretamente, direito mesmo. Sabia que o mês de julho, outubro e antes da prova, vou estar já pronto para passar a prova. Mas também eu tinha um forte vontade de falar, de aprender. Quando chegava numa loja para fazer compra, não falava nada, não falava nada. [...]Era muito, muito, muito difícil, muito, muito difícil.” (Marc – E1)

Conforme discutido em outra seção, Marc percebe sua evolução na aprendizagem do PL2, sendo inclusive capaz de enxergar erros antigos cometidos na língua. Em sua fala, destacam-se as características positivas, que marcam o processo de aprendizagem, como: tranquilidade e segurança.

Sobre o início dos estudos de PL2 no Brasil, Dora relembra questões implicantes em seu processo de aprendizagem como, por exemplo: a relação com a família, os problemas financeiros, a pouca prática do PL2 e a falta de amigos para apoiá-la, etc. Veja o que ela disse sobre tudo isso no Excerto 77:

“Quando eu cheguei foi legal... porque eu tive vontade de estudar... Mas, depois, quando eu vi Marc, as meninas... eu me disse: o que é o meu problema? [...]Porque ele fala bem a língua... Mas, eu achei que eu não tenho amigo com quem praticar. Ele tem. Ele sair todo o... Ele sair para festa, tudo isso. Eu ficou triste. Mesmo... e também eu tenho... pensando porque também, às vezes, minha família não me ligou... Eu ficou [...]Então, eu não quero demais estudar a língua. Porque eu me disse: ‘minha irmã mais jovem, agora, esse ano, ela vai fazer o segunda ano da universidade’. Então, eu me disse: [...]‘se eu estivesse no meu país teria terminado’. Então, vou estudar a língua para... fazer amizade com as pessoas para praticar. E tem também o exame... Eu tô com medo do exame porque se eu não... Vou voltar para meu país. Então, vou perder meu tempo. Tô pensando na minha família, tem muitos problemas para estudar aqui. Porque o meu debut? A minha chegada foi legal, mas depois com as problemas...” (Dora – E1)

Na fala apresentada acima, é importante notar que o processo de autopercepção de Dora como aprendiz é afetado pela comparação feita entre o seu desenvolvimento e o das/os colegas de sala. No excerto anterior, destaca-se também a importância dada à interação em PL2 promovida fora de sala de aula. Conforme Dora sugere, a principal característica que diferencia Marc e ela é a oportunidade que cada um tem para praticar a L-A. Nesse sentido, sua aprendizagem foi afetada, principalmente, pela falta de oportunidades de interação.

Em outro momento da investigação, perguntei a Dora se ela estava satisfeita com o resultado de sua aprendizagem. Veja o que ela disse no Excerto 58:

“Não, ainda não porque fa... é... conversar com as pessoas, eu tô com vergonha, tô com medo. Por exemplo, para falar com minha professora, eu tô com medo, tô com vergonha porque eu me disse eu vou falar mal essa palavra... Então, ela vai ficar com raiva... Ela já explicar essa palavra. Eu tô com medo todo o dia... Como que... eu... que falar com ela. Não é para falar com outras pessoas, eu falo... Só vergonha, mas com ela... Eu me disse que... Ela aprender a pronunciar essa palavra, mas até agora eu não consegui aprender a falar.” (Dora - E1)

Tanto no processo de aprendizagem formal quanto informal, Dora se encontra sob a influência da vergonha e do medo. Para ela, isso é uma característica de sua personalidade e, por isso, seria difícil de ser mudada. Apesar disso, perguntei se ela se sentia capaz de falar PL2 em qualquer lugar. A resposta final foi (Excerto 78):

“Sim, acho que sim... igual se... tô falando com você... porque não falar com as pessoas...” (Dora - E1)

Apesar de contraditório, seu discurso indica que as identidades estão em constante construção e interação com o ambiente, sugerindo que as capacidades de agência e de investimento sobre a L-A estão vivas no sujeito.

4.3.2.1 Após o Celpe-Bras

Na segunda etapa da entrevista, após o Celpe-Bras, perguntei a Marc e Dora como havia sido a prova. Veja abaixo o que cada um respondeu nos Excertos 79 e 80:

“No início, foi um pouco difícil porque no Congo a gente não se faz o mesmo tipo da prova que aqui no Brasil. [...] Só que a prova foi boa para mim. Não tive dificuldade. [...] Estamos esperando o resultado.” (Marc – E2)

“O Celpe-Bras foi muito bem. Mas tem algumas preocupação porque o rádio foi muito rápido. A gente não conseguiu entender muitas coisas. Então, escrever o que nós entendemos. Mas foi bem.” (Dora – E2)

É possível perceber que, na opinião dos aprendizes, ambos fizeram uma boa prova. No entanto, dentre as duas falas, chamou atenção a de Dora que, pela primeira

vez, demonstrou tom de segurança sobre a possibilidade de um resultado positivo no Celpe-Bras⁷⁴. Em comparação a Marc, dessa vez, foi ela quem se mostrou mais animada com o resultado do exame.

Perguntei aos estudantes como se sentiram durante a prova. Veja o que eles disseram nos Excertos 81 e 82:

“A parte oral é um pouco estressante... Porque você não vai saber o que a avaliadora vai perguntar para você... É um pouco difícil. Só que a parte oral é bem complicada.” (Marc – E2)

“Antes de fazer isso, tô com medo... Mas os “trabalhadores” foi bem... Eles falar comigo com muito calma. Disse que era como uma conversa. Então, eu ficou tranquilo, mas antes tava com medo. Mas, depois disso, eu falei com ela... Conversei com elas. [...] Antes da prova escrita, eu com minhas amigas foram muito... Nós estava com medo. À noite, a gente não “conse...” “conse...”, a gente não conseguiu... acordar... Acordamos duas horas da noite. Mas, depois, oramos junto. Pedi a deus da sua ajuda, mas nós precisa disso para ficar aqui, para estudar aqui. É como o visto. É como o passagem para ficar aqui no Brasil. Então, nós oramos junto com os meninos. Depois disso a gente ficou tranquilo.” (Dora – E2)

Apesar de sempre se mostrar seguro, Marc não subestimou a dificuldade do exame. Já Dora se surpreendeu positivamente com a avaliação oral. Mesmo esperando que o exame estivesse além de sua capacidade, depois da prova, ela se mostrou satisfeita com sua produção oral.

Outra pergunta feita aos estudantes foi como você está se sentindo em relação ao PL2 depois da prova? Veja o que eles responderam sobre isso nos Excertos 83 e 84:

“Eu tô de boa, tô curtindo a vida. Eu tô praticando até agora. Tô estudando mesmo [...]. Você tem que aprender a língua no dia a dia. Todo o dia. Você tem que aprender o conhecimento. Você tem a prática.” (Marc – E2)

“Depois de tudo isso é o que eu me disse: ‘só um dia pra eu decidir na sua sorte...’. Então, primeiro eu fui feliz em terminar com essa prova, mas, depois, eu me disse: ‘eu tenho que conseguir porque é minha vida essa prova, porque eu tenho que conseguir...’. Eu orar a deus para me ajudar pra eu conseguir nessa prova...” (Dora – E2)

Como é possível notar, o discurso de Marc continua sendo positivo, indicando coerência com a disposição verificada ao longo da pesquisa. No Excerto 83, ele reafirma a concepção de que a aprendizagem de uma L2 é um processo gradual, que exige prática

⁷⁴ É bom lembrar que ela e as professoras sentiam grande receio de um resultado negativo na avaliação.

contínua. Já Dora, após o exame, sofreu dupla reação emocional. Mesmo manifestando alívio por ter concluído a última etapa dos requisitos para ingresso no PEC-G, a aprendente passou a refletir ainda mais sobre a importância daquele momento para a construção de seu futuro, o que gerou receio e tensão sobre suas expectativas.

O exame foi um importante instrumento de verificação sobre o resultado dos oito meses de aprendizagem do PL2. Assim sendo, perguntei a eles: o que a prova mostrou sobre o português? Sobre isso, Marc afirmou que, conforme o esperado, ele estava preparado para o exame: *“Eu vou passar, não vou reprovar, com certeza não vou reprovar”* (Excerto 85). Apesar da certeza da aprovação, o que mais chamou a atenção em sua fala foi o desejo pela certificação do nível avançado:

“Só que eu penso em tirar a melhor nota, excelente. É difícil, né. Não sei se vou conseguir tirar o excelente, mas o avançado, avançado superior. Posso tirar. [...]Não posso trabalhar na prova para tirar a nota média, não é bom. [...]Eu tenho que tirar o melhor que eu prestei, né.” (Marc – E2)

Apesar do sentimento positivo durante a realização do Celpe-Bras, Dora ainda pensa sobre a possibilidade da não certificação. Enquanto Marc enfatiza seu desejo pelo nível avançado, Dora opera, primeiramente, sobre a possibilidade de obtenção do nível intermediário para, depois, pensar sobre a aproximação a níveis superiores. Veja sua reflexão no Excerto 86:

“Se eu ficar aqui, vou falar como os brasileiros, vou ter o sotaque como eles. Falar tudo como eles porque é a minha nova vida aqui. Então, fazer quatro ou cinco anos aqui não é pouco, é muito. Então, eu tenho que estudar a língua, falar como eles, ter o costume como eles. A cultura. Tem muitas coisas. Eu pensei muito. Na minha cabeça, tem muitas coisas. Mas língua... Eu me disse: se fosse, se chegasse, chegasse que eu não conseguir nessa prova, será muito difícil pra mim porque ficar aqui sem estudar é como se eu vem pra... como turismo. Isso não é bom. Eu deixei tudo no meu país pra vir aqui. Então, tem que conseguir pra tem um futuro melhor, tem que conseguir, tem que conseguir e, pra conseguir, eu tem que falar a língua porque eu sou... porque o problema, o grande problema é que, quando você ouve e não entende o que as pessoas tá falando, isso não é bom pra você. Porque as pessoas serão lá... Eles vão falar, mas você não vai... entende. Isso é ruim pra você.” (Dora – E2)

O excerto 86 sugere que o exame promoveu reflexões sobre a aprendizagem, implicando em duas faces identitárias relacionadas ao futuro de Dora. Dependente do resultado final do exame, a primeira reflexão aponta para uma face negativa e diz respeito à possibilidade de reprovação com prejuízo a todo o investimento (financeiro e

emocional) feito até o momento. Já a segunda reflexão é positiva e está relacionada à possibilidade de aprovação no Celpe-Bras, que leva Dora a desejar continuar aprendendo o PL2. Ao mesmo tempo em que Dora expõe identidade preocupada e, às vezes, negativa sobre a sua competência em PL2, em outros momentos, surge identidade positiva, caracterizada pela capacidade de superação. A existência de percepção positiva representa o ponto alto da questão sobre a inconstância identitária de Dora. Essa identidade adverte que a capacidade de agência é latente e continua movendo o desejo pela aprendizagem do PL2, mesmo após o Celpe-Bras.

Perguntei aos aprendizes se eles achavam que seriam aprovados no Celpe-Bras. Ambos os estudantes responderam que é difícil prever o resultado, pois se trata de uma avaliação subjetiva e que, em parte, depende das examinadoras. Veja os Excertos 87 e 88:

“Não é uma prova de matemática. Na matemática, se a resposta fosse 2, foi 2. Mas as redações depende de avaliador, depende do jeito que a eles corrigiram a sua prova.” (Marc – E2)

“Não posso falar sobre isso porque depende da pessoa que vai avaliar. Não, corrigir... Avaliar a minha prova escrita. Mas, acho que é... Achei que na prova oral foi muito bem... Mas, antes, eu estava com medo. Eu estava com medo... Porque eles vão me pedir[...] para falar com as pessoas, tô com vergonha, tô com medo... Eu me disse: ‘vou falar mal a língua’. Eles vão me disse: ‘o que é isso? Ela está falando errado’.” (Dora – E2)

De modo geral, Marc é positivo e realista. Apesar de acreditar que as competências e as habilidades exigidas estavam compatíveis com o seu preparo, ele não subestimou a prova, lembrando que parte da nota depende da interpretação das avaliadoras. Já Dora traz, novamente, o medo e a vergonha como sentimentos que parecem não abandoná-la durante a comunicação. Apesar disso, o fato de conhecer as examinadoras foi um aspecto positivo para a realização do exame. Veja o Excerto 89:

“Então, não gosto muito de falar com as pessoas, mas com elas... Como elas são minhas professoras, elas são as pessoas mais legais que eu conheci aqui no Brasil. Porque os brasileiros são, algumas brasileiras são fechado, mas com elas não é isso. [...]Então, com elas tudo é tranquilo.” (Dora – E2)

Diferente de Marc, que sempre se posicionou de maneira afirmativa quanto a sua aprendizagem, Dora expressava receio sobre o desenvolvimento do PL2. Por isso, a frequente incerteza sobre a sua aprovação. Para compreender suas concepções sobre o desenvolvimento na L-A, perguntei a ela: por que você achava que não se sairia bem na

prova? No centro de sua resposta estavam o medo, a vergonha e a falta de autoconfiança, como questões implicativas na sua percepção identitária. Sobre isso, veja o Excerto 90:

“Tudo isso é o problema de... medo... Eu não tem confiança [...]Então, eu me disse: ‘eu vou falar mal a língua’. Tô aqui para estudar a língua. Antes de vir aqui, eu não conheço nada da língua portuguesa. Mas, quando eu cheguei aqui, eu aprendi muitas coisas, muitas com a minha professora. Todo o dia ela deu exercício. Faz a redação. Às vezes, não consegui para dormir porque eu me disse: ‘tem que fazer isso’” (Dora – E2)

Em continuação, perguntei por que ela não falava com outras pessoas. Veja sua justificativa no Excerto 91:

“Sim, vergonha. O problema, vergonha. E, também, eu sou tímida. [...]Mas se eu te conheço, eu tem o costume de falar com você, conversa com você. Mas, se eu te vi a primeira vez, acho que não vai... Não será fácil para mim conversar. [...]Falar com todo o mundo, não tenho o costume. É meu problema. Também aqui não é como o meu país. No meu país, as pessoas são mais abertas. Aqui não é assim. Se eles não te conhecem, eles não vai falar com você. Você mesmo viu hoje o que nós tá falando antes. Aqui no bairro, eles são muito fechados. Mesmo se você tem vontade para falar com eles, vai se sentir menos. Não sei... menos... porque você cumprimento uma pessoa, eles te olhando assim...” (Dora – E2)

Outra vez, Dora tangencia a questão proposta por Norton Peirce (2000), que aponta para a necessidade de se considerar as relações desiguais de poder entre aprendiz e falantes da L-A, que criam impedimentos para a interação. Como exemplo disso, no Excerto 92, é possível perceber como questões contextuais podem implicar nas condições de permanência no Brasil, no estado emocional e, conseqüentemente, na aprendizagem:

“Mais tranquila... Mas o problema é que eu não tenho onde ir. Todo dia ficar em casa é muito chato. É muito... Às vezes, eu me disse... Mesmo ontem, eu disse para a M3: ‘se fosse, se eu fosse no meu país, seria feliz porque lá tem onde ir.’” (Dora – E2)

O discurso anterior indica como a experiência existencial vivenciada na língua não depende unicamente de nós, mas também de um sistema externo a nós, que nos atrai e impele a lidar com a língua de maneiras diversas no tempo e no espaço situacional (NORTON PEIRCE, 2000).

4.3.3 Expectativas sobre o futuro: Celpe-Bras e PEC-G

As identidades são as formas “como a pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída, ao longo do tempo e do espaço, e como a pessoa entende suas possibilidades para o futuro” (NORTON PEIRCE, 2000, p. 5). Tendo isso em vista, nesta seção, apresentarei informações referentes às expectativas de Dora e Marc sobre seus futuros. Primeiro, abordarei o Celpe-Bras e, em seguida, o PEC-G.

Como exame que tem como objetivo certificar a proficiência do estrangeiro em língua portuguesa, o Celpe-Bras possui grande importância para todos os intercambistas que buscam ingressar no PEC-G. Tendo isso em vista, perguntei a cada um deles: o que o Celpe-Bras significa para você? Veja o que Marc disse no Excerto 94:

“Além de ser um simples certificado, Celpe-Bras pode ser para mim a chave da minha vida. E é a chave para a minha vida porque se eu não passar no Celpe-Bras não vou fazer a faculdade, tenho que aprovar que eu estou fluente. Agora, eu falo o português.” (Marc - E2)

Para Marc, o Celpe-Bras é “mais que um simples certificado” é a “chave da vida” dele. Novamente, surge a representação de “língua” como “chave” que abre portas com destino a novos caminhos. Apesar do Celpe-Bras representar um grande desafio, Marc afirma estar tranquilo quanto à aprendizagem de PL2. Veja o Excerto 94:

“Mas, também, não estou com pressa de começar a faculdade. Estou bem tranquilo, bem calmo. Estou estudando o português. E, quando vou acabar com o português, vou começar a faculdade. É uma desafio para mim, vou passar no Celpe-Bras e porque eu fiz a viagem para cá, para estudar e se acontecer que... se acontecer que eu não passar no Celpe-Bras. Não sei como vai ser a minha vida. A vida sem estudo, não sei.” (Marc - E2)

A visão de Dora sobre o que significa o Celpe-Bras é bastante semelhante a de Marc. Veja o que ela disse no Excerto 95:

“O Celpe-Bras é como um exame decisivo porque se eu não... Você não vai para a universidade. Então, devemos conseguir. Celpe-Bras é como [...]é tudo para nós... sem isso, você não vai para a universidade [...]” (Dora - E2)

Em outro momento, perguntei a eles: como você imagina a sua vida no futuro? Apesar de terem traçado histórias diferentes na aprendizagem de PL2, ao longo desses oito meses, Dora e Marc compartilharam aspectos em comum em relação ao futuro que esperam para si. Veja as falas originais nos Excertos 96 e 97:

“Eu imagino uma vida melhor. Trabalhando na minha área de informática. Meu desejo, eu desejo, eu trabalho na minha área. Eu faça a... eu faça muitas coisas... e também eu desejo que... eu desejo que eu retorne para o meu país. Estudar, voltar. Fazer o mesmo com a sabedoria que eu tô adquirindo aqui com os meus irmãos para a África. Com uma África melhor que antes.” (Marc – E1)

“Meu futuro... se eu... seu pude... puder o Celpe-Bras, eu acho que nada vai me bloquear... É minha... para ter dinheiro porque só isso. Se eu, se eu fico em Brasília pra estudar, acho que meu futuro será melhor porque eu vou ter um diploma que as pessoas lá do meu país não têm. Vou falar uma língua demais. Vou ter um futuro melhor. Acho que lá... Acho que daqui a cinco ou dez anos, vou viver lá no Benin, vou ajudar a minha família. Eu ajudar a minha família. E farei tudo o que eu quiser.” (Dora – E1)

A certificação da aprendizagem de PL2 por meio do Celpe-Bras é um marco muito importante na vida dos intercambistas. Apesar terem expectativas diferentes sobre sua aprovação e sobre o resultado do nível que irão ou desejam alcançar, ambos necessitam obter, no mínimo, o nível intermediário para poderem concluir o processo de ingresso no PEC-G. Assim, a construção do futuro dos dois está associada à comprovação da aprendizagem da língua portuguesa.

Nesta seção, foram analisadas as principais características das faces identitárias dos aprendizes ao longo do processo de aprendizagem de PL2. A seguir, apresentarei as inferências feitas sobre as características das identidades bem como os indícios que levaram a essas características. Os quadros sínteses foram elaborados a partir de quatro eixos principais: 1) O francês, as línguas africanas e o PL2 performando identidades; 2) Autorretrato antes do Celpe-Bras; 3) Autorretrato após o Celpe-Bras, e, por último, 4) Expectativas sobre o futuro.

Quadro 5 - Características das identidades de Marc 1

Marc		
Contexto	Característica das identidades	Indícios
O francês, as línguas africanas e o PL2 performando identidades	Deseja ser confundido com o Outro	<ul style="list-style-type: none"> Os humanos valorizam de forma diferente as coisas do mundo com base na percepção individual de cada um. A partir disso, criam-se preconceitos linguísticos, que marcam, diferenciam e excluem as pessoas com base nas línguas que falam e nos modelos impostos como preferíveis. Para evitar a marginalização, é importante manter-se próximo aos modelos hegemônicos de língua. Modelo desejado de PL2: o falante da L-A.
	Compreende-se a partir do Outro	<ul style="list-style-type: none"> Perceber-se como falante do francês ao se comparar com os franceses e não com os compatriotas. A construção das identidades de Marc em PL2 envolve: <ul style="list-style-type: none"> Acreditar que seu sotaque não é bom, pois acusa que é estrangeiro. Desejar ser confundido com os brasileiros.

Quadro 6 - Características das identidades de Marc 2

Marc		
Contexto	Característica das identidades	Indícios
Autorretrato: antes do Celpe-Bras	Sente-se seguro / Sente-se obrigado a praticar o PL2	<ul style="list-style-type: none"> Falar o PL2 em todos os espaços e com qualquer pessoa. Não ter pressa para aprender a língua, pois acredita que ela será adquirida no dia a dia. Saber que em outubro estará apto para realizar o exame. Sentir-se obrigado a falar a língua
	Tem vontade de falar PL2	<ul style="list-style-type: none"> Desejar falar a língua estando certo ou errado.
	Percebe o desenvolvimento da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> Perceber os erros e o desenvolvimento ao passar do tempo. Acreditar que a aquisição é um processo gradual.

Quadro 7 - Características das identidades de Marc 3

Marc		
Contexto	Característica das identidades	Indícios
Autorretrato: após o Celpe-Bras	Sente-se confiante	<ul style="list-style-type: none"> Sentir que não teve dificuldade e que estava preparado para a prova.
	Continua estudando	<ul style="list-style-type: none"> “Eu tô praticando até agora, tô estudando mesmo”. “Você tem que aprender a língua no dia a dia.”
	Exige o melhor de si	<ul style="list-style-type: none"> Sabe que será aprovado, mas espera tirar o nível mais alto, o avançado.
	Sente-se tranquilo	<ul style="list-style-type: none"> “Eu tô de boa, tô curtindo a vida”.

Quadro 8 - Características das identidades de Marc 4

Marc		
Contexto	Característica das identidades	Indícios
Expectativas sobre o futuro	Sente-se desafiado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O Celpe-Bras é a chave para a vida, pois com o exame poderá provar que é fluente em PL2 e que está apto a fazer a graduação no Brasil.
	Sente vontade de contribuir para o desenvolvimento do Congo e da África	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desejar se formar em informática, retornar para o Congo e contribuir para o desenvolvimento do seu país e da África.

Quadro 9 - Características das identidades de Dora 1

Dora		
Contexto	Característica das identidades	Indícios
O francês e as línguas africanas performando identidades	Deseja falar outra língua para ser livre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As línguas são valorizadas pelas pessoas de maneiras distintas. ▪ Logo, a escolha por falar uma ou outra língua marcará o lugar social do falante. ▪ Assim, participar da aprendizagem de uma língua “central” contribui para a construção de uma vida melhor, livre e feliz. ▪ Falar francês é uma estratégia utilizada para fugir da exclusão linguístico-social. ▪ A história pessoal de Dora está inserida em uma história maior, que diz respeito às formas como as mulheres têm sido descritas e valorizadas no Benim. ▪ Em sentido semelhante, adquirir o PL2 também é uma forma de conquistar um lugar social de destaque. ▪ Assim, aprender PL2 é uma grande conquista libertadora tanto quanto aprender francês.

Quadro 10 - Características das identidades de Dora 2

Dora		
Contexto	Característica das identidades	Indícios
Autorretrato: antes do Celpe-Bras	Tenta fazer amizades...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceita o convite de ir à igreja católica. ▪ Aceita participar da pesquisa.
	...Mas não consegue	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vai à igreja, anda de ônibus, sai pelo seu bairro, mas não consegue fazer amizade com as pessoas desses ambientes.
	Busca justificativas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afirma ser tímida, mas também acredita que os brasileiros sejam fechados e pouco gentis.
	Compara-se com os colegas de turma	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sente-se mal, pois acredita que não tenha desenvolvido o PL2 como os outros. ▪ Os colegas da turma são capazes de fazer amizade, sair e participar da cultura brasileira e falar PL2. Ela não.
	Sente-se sozinha	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afirma não ter amigos brasileiros com quem sair, conversar e praticar a língua.
	Tem preocupações financeiras	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Está preocupada com sua manutenção no Brasil.
	Questiona-se sobre a vinda ao Brasil	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Às vezes, parece arrepende-se pela decisão de vir ao Brasil. ▪ Se tivesse ficado no Benim, já teria terminado os estudos.
	Sente medo e vergonha	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falar com as professoras de PL2. ▪ Falar com pessoas desconhecidas. ▪ Errar. ▪ Não estar preparada para o exame e, conseqüentemente, ser reprovada. ▪ Ter que voltar para o seu país. ▪ Estar investindo em algo improdutivo.
	Às vezes, desanima-se com a aprendizagem de PL2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afirma que, às vezes, sente que não quer mais estudar o PL2.

Quadro 11 - Características das identidades de Dora 3

Dora		
Contexto	Característica das identidades	Indícios
Autorretrato: após o Celpe-Bras	Preocupada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O áudio do rádio foi passado muito rápido.
	Positiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As avaliadoras deixaram-na segura e à vontade. ▪ Ela está feliz por ter feito o exame. ▪ Sente que fez uma boa prova.
	Reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflete sobre o peso de se ter apenas um dia para decidir sobre o seu futuro. ▪ Adquirir o PL2 é muito importante para a sua história pessoal.
	Acredita que é capaz de falar o PL2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ao final de todo o processo de aprendizagem e do exame, sente que é capaz de falar o PL2.

Quadro 12 - Características das identidades de Dora 4

Dora		
Contexto	Característica das identidades	Indícios
Expectativas sobre o futuro	Preocupação	<ul style="list-style-type: none">▪ O Celpe-Bras é um exame decisivo para o seu futuro.
	Espera falar/viver como os brasileiros	<ul style="list-style-type: none">▪ Se ficar no Brasil, acredita que falará como os brasileiros.▪ Terá os costumes dos brasileiros.
	Isolamento	<ul style="list-style-type: none">▪ Não tem amigos e não tem aonde ir.
	Positiva	<ul style="list-style-type: none">▪ Acredita que, se for aprovada no Celpe-Bras, nada poderá impedir seus planos para um futuro melhor para si e sua família.

Conforme busquei demonstrar nesta seção, as falas dos aprendentes sugerem certa interação entre as faces identitárias e as experiências vividas no Brasil ou no país de origem.

4.4 Relações entre experiências, crenças e identidades

“Uma linguagem que corresponde a um modo de viver”

Gloria Anzaldúa

Por fim, chego ao último objetivo desta investigação que é responder à questão 4) *Quais são as possíveis relações entre experiências, crenças e identidades?* Para isso, parto das análises feitas nas seções anteriores com objetivo de propor possíveis relações entre esses construtos. Para compreensão do processo de transformação das identidades ao longo do período de aprendizagem, mantenho a divisão cronológica dos registros levantados antes e depois da realização do Celpe-Bras. Na análise, abordarei as transformações e permanências das identidades dos aprendizes de PL2.

Início a seção apresentando, no Quadro 11, as características de Marc sobre o *“desejo de ser confundido com os brasileiros”*. Como abordado na seção anterior, a construção identitária de Marc como aprendiz de PL2 parece assemelhar-se à experiência de aquisição do francês. No Congo, desde cedo, a mãe investia sobre a comunicação em língua francesa, marginalizando o lingala como forma de expressão. Assim, Marc cresceu em um ambiente familiar que supervalorizava a língua oficial do país em detrimento de outras línguas faladas no Congo. A partir do discurso de Marc, pode-se inferir que, para sua família, é importante fazer parte do grupo de pessoas que se mantém linguisticamente dentro da oficialidade.

A meu ver, as experiências vividas com o francês e outras línguas africanas funcionam como pano de fundo para a construção das primeiras crenças sobre EALing, que, como sugere Barcelos (2006), podem manter relações com as identidades dos aprendizes. Assim, sobre suas crenças, o aprendiz afirma que 1) a língua é comparável à sabedoria geral e que, por isso, 2) deve ser tratada como uma coisa de valor. Outra crença muito presente, no discurso de Marc, é a da 3) necessidade de se respeitar a norma culta da língua. Conforme sua fala, 4) a pessoa que fala uma língua e respeita a norma culta é uma pessoa de valor.

Na busca por ser confundido com os brasileiros, relaciona-se a crença de que, 5) para aprender PL2, é importante praticar a língua regularmente mesmo que falando errado. Assim sendo, apesar de acreditar que é importante respeitar a norma culta, Marc compreende que 6) a aprendizagem é um processo gradual que inclui também o erro, sendo mais importante a prática que o acerto.

Assim, diante do desejo e das crenças citados, faz sentido pensar que as características encontradas: 1) aluno participativo, 2) com postura aberta, disposta e, em geral, 3) ativo em sua aprendizagem são atitudes tomadas por Marc com objetivo de atingir seu “*desejo de ser confundido com os brasileiros*”.

É interessante perceber que o esforço de se construir como falante de português, tal como os brasileiros, é inversamente proporcional ao investimento em desconstruir a identidade de estrangeiro. Nessa oposição inicial entre nacionais e estrangeiros, o que parece estar em jogo são as noções trazidas pela identificação de quem é de “dentro” e quem é de “fora”. Nesse sentido, se Marc investe em não ser definido como estrangeiro, é possível pensar que sua luta seja por se tornar parte de algo, ser reconhecido ou familiar. Assim, seu esforço gira em torno do *desejo da inclusão*. Veja, abaixo, no Quadro 13, as relações entre: *desejar ser confundido com brasileiros, experiência e crença*.

Quadro 13 - Relações entre: desejar ser confundido com brasileiros, experiência e crença

Marc		
Deseja ser confundido com brasileiros		
Experiência	Crença	Indício
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ter vivido processo de aprendizagem do francês em detrimento do língala. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A língua é comparável à sabedoria geral. ▪ A língua é uma coisa de valor. E a pessoa que fala uma língua é uma pessoa de valor. ▪ É importante respeitar a norma culta. ▪ É importante praticar o PL2 regularmente mesmo que falando errado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser participativo nas aulas. ▪ Ter postura aberta e disposta a sair, conversar e fazer amizades com brasileiros em geral. ▪ Ser ativo em sua aprendizagem. ▪ Desejo de apagar a identidade estrangeira.

Na sequência, apresento o Quadro 14, chamado *Relações entre: sentir-se obrigado/ter vontade de falar PL2, experiência e crença*. Nele, exponho elementos retirados dos discursos de Marc que sugerem a construção da identidade de aprendiz de PL2 associada à noção de *obrigação* ou *vontade de falar a língua-alvo*.

Os indícios que levam à constituição dessa identidade dizem respeito 1) à participação ativa nas aulas de PL2, 2) à dedicação na aprendizagem, 3) à disposição de falar a língua em todos os espaços e com qualquer pessoa mesmo que errado.

Conforme visto, no Quadro 13, esses indícios são tanto expressão de uma identidade que deseja ser confundida com os nativos, apagando o caráter estrangeiro do sujeito, como estão ligados a um sentido de *vontade* e *obrigação* que, com frequência, se confundem ao longo do processo de aprendizagem.

Nas falas de Marc sobre sua disposição em aprender, surgem tanto justificativas relacionadas a uma voluntariedade em participar das aulas como a uma obrigação em praticar a língua. É possível pensar que a participação voluntária tenha relação com a própria personalidade de Marc, mas também com a imperiosa *necessidade* que sente de ser reconhecido como falante de PL2. Portanto, as experiências levantadas dizem respeito, primeiramente, à aprovação no Celpe-Bras e, conseqüentemente, ao ingresso no PEC-G. Sendo assim, para compreender as relações entre os construtos, retomo, novamente, as crenças de Marc, que afirma que 1) a língua é muito importante e que, por isso, 2) a pessoa que fala uma língua deve ser reconhecida por seu valor distintivo das demais. Seguindo essa lógica, se Marc fala português, ele é uma pessoa que carrega consigo um traço distintivo. Logo, em um mundo que valoriza quem fala línguas, Marc deve ter seu valor reconhecido e garantido pelo exame Celpe-Bras. Já as concepções do estudante sobre por que é importante aprender uma língua, ele afirma que 3) é importante

aprender PL2 para estudar, fazer pesquisa, ingressar no mercado de trabalho. Diante desses indícios, é possível inferir que suas experiências e crenças estejam relacionadas à identificação de Marc com a *necessidade* ou *vontade de falar PL2*, que ao final de todo o processo de aprendizagem garantirá seu ingresso no PEC-G.

Quadro 14 - Relações entre: sentir-se obrigado/ter vontade de falar PL2, experiência e crença

Marc		
Sente-se obrigado / tem vontade de falar PL2		
Experiência	Crença	Indício
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprovação no Celpe-Bras. ▪ Ingresso no PEC-G. ▪ O francês e as línguas africanas performando identidades. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A língua é uma coisa muito importante. ▪ A pessoa que fala uma língua é uma pessoa de valor. ▪ É importante aprender PL2 para estudar, fazer pesquisa, ingressar no mercado de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser participativo nas aulas. ▪ Ser dedicado à aprendizagem do PL2. ▪ Falar o PL2 em todos os espaços e com qualquer pessoa. ▪ Falar o PL2 mesmo que errado.

O Quadro 15, abaixo, traz possíveis relações entre: *perceber o desenvolvimento em PL2, experiência e crença*, que explica a capacidade de Marc em identificar seu desenvolvimento na L-A. É interessante observar como experiência e indícios estão intimamente relacionados caracterizando a própria identidade do estudante como *sujeito perceptivo*. Essa face identitária de *sujeito perceptivo*, que consegue compreender, perceber e sentir seu desenvolvimento em PL2 é importante para a construção das identidades de aprendiz *tranquilo e seguro*, a serem abordadas mais à frente.

No quadro a seguir, tanto experiência como identidade parecem estar relacionadas à crença de que 1) a aprendizagem de PL2 é um processo gradual que acontece no cotidiano a partir da prática regular de comunicação.

Quadro 15 - Relações entre: perceber o desenvolvimento em PL2, experiência e crença

Marc		
Percebe o desenvolvimento em PL2		
Experiência	Crença	Indício
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consegue identificar os erros ao ler atividades antigas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A aprendizagem de PL2 acontece no dia a dia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber os erros e o desenvolvimento ao passar do tempo.

A última relação estabelecida entre os construtos, antes da realização do Celpe-Bras, diz respeito à *tranquilidade* e à *segurança* que Marc constrói ao longo do período

de aprendizagem. Por mais cambiante que as identidades possam ser, essas características se cristalizam temporariamente permitindo a descrição de mais uma face.

Os indícios encontrados para retratar a expressão dessa identidade são caracterizados por Marc ao falar o PL2 em todos os espaços e com qualquer pessoa, o que aponta para o modo seguro como o aprendiz lida com as situações de comunicação. Tranquilidade e segurança se relacionam a outro indício, que é a certeza de que em outubro estará apto para realizar o exame Celpe-Bras.

É possível inferir que *segurança* para falar o PL2 e *tranquilidade* são características que parecem contribuir para um comportamento positivo presente durante o processo de aprendizagem da L-A, tanto direto como indireto. Conforme observado, Marc é o tipo de aluno que não aguarda a solicitação da professora para participar, mas, impelido pela *vontade* ou pelo sentido de *obrigação* de falar PL2, busca sempre contribuir para a troca de conhecimento. Essas características serão preponderantes na maneira como Marc irá construir seu caminho rumo ao PEC-G, diferenciando-o, consideravelmente, de Dora.

Outra possibilidade de articulação dos construtos investigados aponta para as crenças de que, para aprender PL2, 1) é necessário praticar a língua regularmente mesmo que falando errado e que 2) não há pressa para aprender a língua, pois ela será adquirida no cotidiano. Nesse sentido, indícios de identidades e crenças podem estar associados às experiências de Marc ao longo do período de permanência no Brasil. Desde o momento de sua partida do Congo, Marc contou com a ajuda da família, que estava sempre presente apoiando-o emocional e financeiramente.

Nos percursos de aprendizagem de PL2 investigados, a experiência de apoio da família sugere ser importante fator de impacto nas *emoções* envolvidas no processo de aprendizagem da L-A. Tanto é assim que, diferente de Dora que pensava sobre os anos de faculdade abandonados no Benin, Marc jamais fez referência sobre o investimento feito por sua família para que ele viesse ao Brasil ou demonstrou qualquer arrependimento por ter abandonado a graduação em seu país.

Quadro 16 - Relações entre: sentir-se tranquilo/seguro, experiência e crença

Marc		
Sente-se tranquilo/seguro		
Experiência	Crença	Indício
<ul style="list-style-type: none">▪ Não tem problemas financeiros.▪ Conta com o apoio da família.▪ Não se arrepende do investimento feito para ingresso no PEC-G.	<ul style="list-style-type: none">▪ É necessário praticar a língua regularmente mesmo que falando errado.▪ Não tem pressa para aprender a língua, pois acredita que ela será adquirida no dia a dia.	<ul style="list-style-type: none">▪ Falar o PL2 em todos os espaços e com qualquer pessoa.▪ Saber que, em outubro, estará apto para realizar o exame.

Após a realização do Celpe-Bras, foi realizada nova coleta de registros, que serão analisados a seguir.

Conforme exposto, no Quadro 17, uma característica evidente na identidade de Marc é a *sensação de desafio*. A sensação de desafio está relacionada à experiência de realização do Celpe-Bras, que tem como finalidade garantir o ingresso no PEC-G. Por isso, o estudante compreende sua experiência com o exame como uma meta que deverá ser cumprida com sucesso. Segundo ele, a certificação é a chave para a sua vida, pois por meio dela provará que é proficiente em PL2 e está apto a cursar a graduação no Brasil.

Associadas à construção da identidade de aprendiz desafiado estão as crenças sobre língua e linguagem, que, como visto, há muito tempo, marcam os processos de aprendizagem de línguas vividos por Marc. Ao discurso de aprendiz desafiado, podem estar atreladas crenças de que 1) a língua é algo de valor e, conseqüentemente, 2) a pessoa que fala uma língua é uma pessoa valorizada. A partir dessas crenças, é possível inferir que, ao realizar o exame Celpe-Bras, Marc não busca apenas provar se sabe ou não a língua. O investimento no Celpe-Bras pretende garantir também o reconhecimento de seu valor perante outras pessoas ou instituições. É no sentido de pertencimento à comunidade, por meio da valorização do falante, que Marc afirma que é importante aprender PL2 para estudar, fazer pesquisa, ingressar no mercado de trabalho. Para alcançar seus objetivos, ele exigirá sempre o melhor de si. Veja, na próxima página, o Quadro 17, que trata das relações entre: *sentir-se desafiado, experiência e crença*.

Quadro 17 - Relações entre: sentir-se desafiado, experiência e crença

Marc		
Sente-se desafiado		
Experiência	Crença	Indício
<ul style="list-style-type: none">▪ O Celpe-Bras.▪ O PEC-G.	<ul style="list-style-type: none">▪ A língua é algo de valor.▪ O falante de L2 é valorizado.▪ É importante aprender PL2 para estudar, fazer pesquisa, ingressar no mercado de trabalho.	<ul style="list-style-type: none">▪ Acreditar que o Celpe-Bras seja a chave para a vida, pois com o exame poderá provar que está apto a fazer a graduação no Brasil.

Ao se sentir desafiado, Marc constrói para si e para o mundo a identidade de um aprendiz exigente consigo mesmo. Assim, 1) falar o PL2 em todos os espaços e com qualquer pessoa, 2) continuar estudando a língua após o Celpe-Bras e 3) esperar de si a certificação do nível avançado são indícios de que ele se cobra quanto aos resultados do processo de EALin. Tudo isso pode estar relacionado às experiências com o Celpe-Bras, o PEC-G e a aprendizagem da língua-alvo.

Os indícios citados podem estar relacionados às crenças de que, para aprender PL2, 1) é necessário praticar a língua regularmente mesmo que falando errado, 2) não há pressa para aprender a língua, pois ela será adquirida gradualmente, 3) é importante respeitar a norma culta e 4) é importante falar como os brasileiros. Veja, abaixo, o quadro desta análise, que traz as relações entre: *exigir o melhor de si, experiência e crença*.

Quadro 18 - Relações entre: exigir o melhor de si, experiência e crença

Marc		
Exige o melhor de si		
Experiência	Crença	Indício
<ul style="list-style-type: none">▪ O processo de aprendizagem de PL2.▪ O Celpe-Bras.▪ O PEC-G.	<ul style="list-style-type: none">▪ É necessário praticar a L-A regularmente mesmo que falando errado.▪ Não há pressa para aprender a língua, pois ela será adquirida no cotidiano.▪ É importante respeitar a norma culta.▪ É importante falar como os brasileiros.	<ul style="list-style-type: none">▪ Falar o PL2 em todos os espaços e com qualquer pessoa.▪ Continuar estudando o PL2 após o Celpe-Bras.▪ Esperar o certificado do nível avançado e não apenas intermediário.

O processo de construção de si como falante de PL2 parece apontar para identidades que funcionam como respostas aos contextos vividos por Marc ao longo de todo o processo de aprendizagem de PL2. A partir da entrevista realizada com o aprendiz, após a realização do Celpe-Bras, foi possível captar três principais faces identitárias do

candidato. A primeira foi a identidade de *desafiado*, a segunda *exigente* e a última, que apresento agora, a *confiante*.

Após sentir-se desafiado, Marc lembra o quanto é dedicado à aprendizagem de PL2, o que lhe proporciona um *sentido de confiança* para a aprovação no Celpe-Bras e sucesso no ingresso no PEC-G. Assim sendo, no Quadro 19, trago possíveis relações entre: *sentir-se confiante, experiência e crença*.

A identidade *confiante* aponta para experiências e faces identitárias investidas durante todo o processo de EALin que, como visto, estão relacionadas à 1) *obrigação ou vontade* de falar PL2, 2) ao sentido *perceptivo* e à 3) *tranquilidade e segurança* presentes ao longo do tempo. Essas características contribuíram para a crença de que o aprendiz seria aprovado no exame. Além disso, a sensação de que estava preparado para a prova bem como a ausência de dificuldades são indícios da identidade *confiante*. Veja, abaixo, o Quadro 19 que aborda as relações entre: *sentir-se confiante, experiência e crença*.

Quadro 19 - Relações entre: sentir-se confiante, experiência e crença

Marc		
Sente-se confiante		
Experiência	Crença	Indício
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sente-se obrigado/tem vontade de falar PL2. ▪ Percebe o desenvolvimento em PL2. ▪ Sente-se tranquilo/seguro. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acredita que será aprovado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentir que não teve dificuldade e que estava preparado para o Celpe-Bras.

Após a análise das relações entre os construtos experiências, crenças e identidades de Marc, passo às possíveis relações a serem feitas sobre os dados gerados com a contribuição de Dora.

Para iniciar a análise do caminho percorrido por Dora antes da realização do Celpe-Bras, apresento o Quadro 20, que trata das relações entre: *desejar falar PL2 para ser livre, experiência e crença*.

O título dessa face identitária nasce quando, na entrevista, perguntei a Dora por que era importante aprender uma língua. A primeira resposta dada foi: “*É importante aprender uma língua para ser livre*”. Como explicado em outro momento, para ela, 1) a língua é um bem de valor. Por isso, 2) quem fala uma língua também é valorizado. No entanto, 3) estudar uma língua é uma oportunidade restrita a alguns. Nesse sentido, falar uma L2 é um processo duplo, que agrega valor a alguns e exclui outros. Quando Dora

afirma uma identidade agenciada pelo desejo de falar PL2, ela busca fazer parte do grupo dos que são valorizados, garantindo a possibilidade de um futuro melhor. Nesse futuro imaginado, há oportunidade de realizar escolhas, sendo possível ser livre. Assim, em um primeiro momento, aprender português não está, necessariamente, ligado ao desejo de ser *confundido com brasileiros*, como é o caso de Marc. O discurso dele sugere certa preocupação com o prestígio social do falante. Para Dora, o sentido de inclusão ou exclusão não está relacionado, primeiramente, com a noção de prestígio, mas sim com a ampliação das oportunidades. Nesse sentido, quem fala apenas uma língua tem suas oportunidades restringidas, pois não há escolhas, mas apenas condicionamentos às circunstâncias. Nesse sentido, se é importante aprender uma língua 4) para ampliar a cultura geral e 5) para conversar com outras pessoas, pode-se inferir que a aprendizagem de uma L2 está associada à ampliação das oportunidades.

O principal indício dessa face identitária de Dora, que *deseja falar PL2 para ser livre*, é o próprio investimento da aprendente no PL2 para ingresso no PEC-G. Assim, não só aprender o português como também a tentativa de ingresso no PEC-G são disposições que apontam para o investimento em uma *identidade que deseja ser livre*. Veja, abaixo, a articulação feita na Quadro 20.

Quadro 20 - Relações entre: desejar falar PL2 para ser livre, experiência e crença

Dora		
Deseja falar PL2 para ser livre		
Experiência	Crença	Indício
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquisição do francês em detrimento das línguas africanas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A língua é um bem de valor. Por isso, quem fala uma língua é valorizado. ▪ Estudar uma L2 é uma oportunidade restrita a alguns. ▪ A L2 está associada ao futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investir na aprendizagem de PL2 para ingresso no PEC-G.

Outra face identitária de Dora é caracterizada pelo *sentido de solidão*. Essa questão é trazida pelo Quadro 21, que aborda as relações entre: *sentir-se sozinha, experiência e crença*.

Conforme discutido na seção sobre experiências, o processo de aprendizagem de PL2 da aprendente foi descrito como um período solitário. Segundo ela, os brasileiros são pessoas fechadas e pouco gentis, o que dificultou o estabelecimento de amizade, restringindo as oportunidades para sair, conversar e praticar a L-A. No entanto, não se

pode esquecer que outra face de sua identidade também contribuiu para seu isolamento, que foi o sentimento de vergonha e medo de falar com as pessoas.

Os indícios associados ao *sentido de solidão* estão relacionados ao fato de Dora sair pouco de casa bem como não ter amigos.

É importante observar a crença de que, para potencializar as oportunidades de comunicação e de aprendizagem da L-A, 1) é necessário sair de casa, conhecer pessoas, conviver com brasileiros, etc. Assim sendo, apesar de Dora não atuar conforme sua crença, ela acredita que esse seria um comportamento positivo para a aprendizagem do PL2. Logo, como veremos mais à frente, suas faces identitárias serão afetadas pelo conflito entre crença e comportamento divergentes. A seguir, veja a Quadro 21, que aborda as *relações entre: sentir-se sozinha, experiência e crença*.

Quadro 21 - Relações entre: sentir-se sozinha, experiência e crença

Dora		
Sente-se sozinha		
Experiência	Crença	Indício
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não tem amigos para sair, conversar e praticar a L-A. ▪ Os brasileiros são pessoas fechadas e pouco gentis. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para potencializar a aprendizagem da L-A, é necessário sair de casa, conhecer pessoas, conviver com brasileiros, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sair pouco de casa. ▪ Não ter amigos brasileiros. ▪ Timidez.

Como Dora não possui amigos brasileiros, seu principal ponto de referência para a aprendizagem do PL2 são os colegas de classe. É a partir da forma como outros estrangeiros falam português que Dora construirá objetivos e firmará o seu sentido de aprendizagem da língua-alvo. A experiência de se comparar aos colegas aponta para reflexões negativas em Dora. Ela se sente mal, pois acredita que não tenha desenvolvido a língua como os outros. Segundo a aprendente, diferente dos colegas da turma, ela não é capaz de fazer amizade, sair, participar da cultura brasileira, ou seja, interagir na L-A. Novamente, entram em conflito a experiência real e a crença de que, para potencializar a aprendizagem, é necessário conviver com brasileiros.

Ao comparar-se com os colegas, Dora não é capaz de levantar aspectos positivos sobre sua aprendizagem. Em suas palavras, é marcante o conflito entre o que acredita ser melhor para a aprendizagem e o que vive realmente. Veja, no Quadro 22, as relações entre: *comparar-se com os colegas da turma, experiência e crença*.

Quadro 22 - Relações entre: comparar-se com os colegas da turma, experiência e crença

Dora		
Compara-se com os colegas da turma		
Experiência	Crença	Indício
<ul style="list-style-type: none"> Sente-se mal, pois acredita que não tenha desenvolvido o PL2 como os colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> Para potencializar a aprendizagem, é necessário interagir com pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer os colegas de turma como referência.

Outro aspecto que parece ter afetado as experiências diretas e indiretas de Dora diz respeito às condições financeiras para a sua manutenção no Brasil. Durante a investigação, sua família enviou dinheiro apenas uma vez, sendo que a segunda ajuda financeira recebida foi feita pela mãe de seu namorado. Nesse contexto de restrições orçamentárias, Dora se manteve também com a ajuda das/os amigas/os africanas/os.

Diante do exposto, é possível inferir que a condição econômica da estudante restringiu tanto as oportunidades de interação em âmbito público quanto afetou seu estado emocional. Enquanto o percurso de Marc é descrito por passeios e idas a festas, Dora não contou com os mesmos recursos financeiros para realizar tais empreendimentos, o que aponta para o conflito entre experiência concreta de comunicação e crenças sobre aprendizagem da L-A. Assim, em meio a esse conflito, surge a face identitária: *preocupada* com questões econômicas e com o processo de aprendizagem. O Quadro 23, abaixo, aborda essas relações entre: *sentir-se preocupada, experiência e crença*.

Quadro 23 - Relações entre: sentir-se preocupada, experiência e crença

Dora		
Sente-se preocupada		
Experiência	Crença	Indício
<ul style="list-style-type: none"> Restrição econômica. 	<ul style="list-style-type: none"> Acredita que, para potencializar a aprendizagem de PL2, é necessário sair de casa, conhecer pessoas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Sair pouco de casa. Não fazer amigos. Não ter aonde ir.

Além da preocupação, outra face da identidade de Dora aponta para o *medo* e a *vergonha*. Os indícios dessa identidade estão relacionados ao fato de Dora 1) participar da aula, em geral, apenas quando a professora solicita, 2) sair pouco de casa, 3) não ter amigos brasileiros e 4) acreditar que os brasileiros não são pessoas gentis.

Segundo Dora, tanto as experiências diretas como as indiretas com a língua são afetadas pelos sentimentos de *medo* ou *vergonha* de *errar*, o que muitas vezes impedem-

na de 1) falar com as professoras e 2) falar com pessoas desconhecidas. Outro *temor* de Dora está associado 1) à crença de não estar preparada para o exame, 2) ser reprovada no Celpe-Bras, conseqüentemente, 3) ter que voltar para o seu país e 4) estar investindo em algo sem retorno.

É possível sugerir que a face identitária de Dora, relacionada ao *medo* e à *vergonha*, seja conflitante com as crenças de que, 1) para aprender PL2, é necessário potencializar as oportunidades de comunicação na língua-alvo e que 2) o papel da estudante deve ser ativo. Esses sentimentos também se chocam com a concepção de que é importante aprender PL2 para 3) conversar com as outras pessoas, 4) ampliar as oportunidades e, finalmente, 5) ser livre.

Por meio do raciocínio a seguir, veja como *medo* e *vergonha* podem opor crenças e identidades desejadas: 1) é importante aprender uma língua para ser livre; 2) para aprender uma língua, é necessário potencializar as oportunidades de comunicação. No entanto, 3) *medo* e *vergonha* afetam condições de comunicação para aprendizagem da língua, logo, 4) *medo* e *vergonha* afetam as condições para aprender uma língua com o objetivo de ser livre. Veja o Quadro 24, que trata das relações entre: *sentir medo/vergonha, experiência e crença*.

Quadro 24 - Relações entre: sentir medo/vergonha, experiência e crença

Dora		
Sente medo e vergonha		
Experiência	Crença	Indício
Em vários momentos, sente medo ou vergonha de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Falar com as professoras de PL2. ▪ Falar com pessoas desconhecidas. ▪ Errar. ▪ Não estar preparada para o Celpe-Bras. ▪ Ter que voltar para o seu país. ▪ Estar investindo em algo improdutivo. 	É importante aprender PL2 para: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser livre. ▪ Conversar com outras pessoas. ▪ Ter oportunidades. Acredita que, para aprender PL2, é necessário: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Potencializar as oportunidades de comunicação em PL2. O papel da estudante no processo de aprendizagem deve ser: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ativo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participar da aula quando a professora solicita. ▪ Sair pouco de casa. ▪ Não ter amigos brasileiros. ▪ Acreditar que os brasileiros sejam pessoas pouco gentis.

Na análise do trajeto percorrido por Dora ao longo da aprendizagem de PL2, parti da identidade descrita pelo *desejo de aprender uma língua para ser livre*, seguindo em direção à *comparação de si com os colegas aprendizes de PL2*, rumo às faces caracterizadas pelos sentimentos de *solidão, preocupação, medo e vergonha*. Chego, por

fim, à última face identitária de Dora (analisada antes da realização do exame Celpe-Bras), que é marcada pelo *desânimo com a aprendizagem do PL2*. As relações entre *desânimo, experiência e crença* serão apresentadas no Quadro 25.

Para a descrição da identidade relacionada ao *desânimo na aprendizagem de PL2*, foram utilizados indícios, como: 1) pouca participação nas aulas, 2) restrição no relacionamento com o povo brasileiro, 3) ausência de amigos locais. Além desses indícios, também se destacaram comentários feitos pelas professoras de PL2, captados nas entrevistas, tais como: 4) a sonolência durante as aulas e 5) o desânimo no dia da visita da professora à casa dos estudantes do Benim.

Conforme o caminho construído na análise da trajetória de aprendizagem de Dora, é possível sugerir que o *desânimo* esteja relacionado às questões expostas anteriormente, quais sejam: *a preocupação financeira, o sentimento de solidão, o medo e a vergonha*. Outro aspecto possivelmente associado ao *desânimo* pode ser 1) a falta de percepção sobre o desenvolvimento em PL2. Conforme Dora, o desenvolvimento de suas quatro habilidades foi insuficiente. Diante disso, se somarmos os sentimentos de solidão, preocupação, medo e vergonha à crença de que o desenvolvimento das quatro habilidades tenha sido insatisfatório, faz sentido pensar que o *desânimo* surge como reflexo de um percurso de aprendizagem marcado por dificuldades.

Quadro 25 - Relações entre: desânimo, experiência e crença

Dora		
Às vezes, desanima-se		
Experiência	Crença	Indício
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Às vezes, sente que não quer mais estudar o PL2. ▪ Preocupação financeira. ▪ Sentimentos de solidão, medo e vergonha. ▪ Dificuldade para falar PL2. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As quatro habilidades foram desenvolvidas insatisfatoriamente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentir sono durante as aulas. ▪ Ficar muito tempo deitada em casa. ▪ Participar da aula apenas quando a professora solicita. ▪ Sair pouco de casa. ▪ Não ter amigos brasileiros.

Após a realização do Celpe-Bras, é possível notar o tom de mudança no discurso de Dora sobre a possibilidade viver a língua-alvo. Assim, a primeira face da identidade a ser apresentada está relacionada ao fato da aprendente *ser capaz de falar PL2*.

Os indícios que levaram à descrição dessa identidade estão relacionados aos seguintes fatos: 1) aceitar participar da pesquisa, 2) sensação de ter feito uma boa prova e 3) expectativa positiva sobre o resultado do Celpe-Bras. Ao aceitar participar da pesquisa,

Dora demonstrou que tinha interesse em investir na aprendizagem da L-A e que era capaz de se comunicar em português, apesar do medo e da vergonha. Os outros dois indícios, ligados ao Celpe-Bras, sugerem que a sensação de ter feito uma boa prova contribuiu para o fortalecimento de expectativa positiva sobre a certificação de sua proficiência.

De algum modo, os indícios citados anteriormente aludem a experiências semelhantes. Dessa forma, relacionada às experiências e à face identitária, está a crença de Dora em ser capaz de falar o PL2. Abaixo, ofereço o Quadro 26 no qual são feitas possíveis relações entre: *sentir que é capaz de falar o PL2, experiência e crença*.

Quadro 26 - Relações entre: sentir que é capaz de falar o PL2, experiência e crença

Dora		
Sente que é capaz de falar o PL2		
Experiência	Crença	Indício
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentir que é capaz de falar o PL2 ao final de todo o processo de aprendizagem. ▪ Sentir-se segura e à vontade com as avaliadoras. ▪ Sentir-se feliz por ter feito o exame. ▪ Sentir que fez uma boa prova. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acredita que é capaz de falar o PL2. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceitar participar da pesquisa. ▪ Sensação de ter feito uma boa prova. ▪ Ter expectativa positiva sobre o resultado do Celpe-Bras.

Outra face da identidade de Dora, que ainda se mantém após a realização do Celpe-Bras, é o *sentimento de preocupação* possivelmente associado ao isolamento vivido pela estudante e ao fato do Celpe-Bras ser um exame decisivo para o seu futuro. Novamente, seu relato sobre a experiência de não ter feito amigos no Brasil e não ter aonde ir serve de indício para caracterização dessa identidade. Essa face identitária parece entrar em choque com a crença de que, para aprender PL2, é preciso interagir em PL2. Como a própria Dora me perguntou na entrevista: “Mas sair com quem? E ir para onde se não tenho amigos?”. Veja o Quadro 27:

Quadro 27 - Relações entre: preocupações, experiência e crença

Dora		
Ainda tem preocupações...		
Experiência	Crença	Indício
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentimento de solidão e isolamento. ▪ O Celpe-Bras é um exame decisivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É preciso se comunicar em PL2 para aprender PL2. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relato sobre o fato de não ter amigos e não ter aonde ir.

Para finalizar, apresento a última face identitária de Dora que está relacionada à *expectativa de falar e viver como os brasileiros*. Essa identidade é inferida a partir da crença de que, 1) se ficar no Brasil, falará como os brasileiros e terá os mesmos costumes dos brasileiros. É possível sugerir que essa crença esteja relacionada ao *desejo de falar PL2 para ser livre*. Assim como o desejo de Marc em ser confundido com os brasileiros foi interpretado como uma alternativa para lutar contra exclusão a ser sofrida enquanto estrangeiro, a *expectativa de falar e viver como os brasileiros* de Dora pode ser compreendida como recusa à marginalização.

Diante das considerações sobre os construtos investigados, apresento o Quadro 28, que trata da *expectativa de falar/viver como os brasileiros, experiência e crença*.

Quadro 28 - Relações entre: a expectativa de falar/viver como os brasileiros, experiência e crença

Dora		
Espera falar/viver como os brasileiros		
Experiência	Crença	Indício
<ul style="list-style-type: none"> ▪ O francês e as línguas africanas performando identidades. ▪ Falar PL2 para ser livre. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se ficar no Brasil, falará como os brasileiros e terá os costumes dos brasileiros. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A própria crença.

Neste capítulo foram apresentados, primeiramente, os relatos das experiências direta e indiretas de Dora e Marc; em seguida, foram descritas as CEAL e, por fim, foram feitas inferências sobre a caracterização das identidades dos candidatos ao PEC-G.

A exposição feita sobre as experiências incluiu questões relacionadas à família e à aprendizagem de outras línguas além do PL2. Nesta análise, conclui-se que as experiências de Marc são, predominantemente, indiretas e as de Dora diretas. A discussão desses dados foi preponderante para a interpretação das crenças sobre o que é língua, por que é importante aprender uma L2 bem como para a inferência das identidades.

Na quarta e última seção do capítulo, busquei traçar relações entre experiências, crenças e identidades ao longo do processo de aprendizagem do PL2. Por compreender o caráter dinâmico e cambiante das experiências, crenças e identidades, escolhi dividir essa etapa em dois momentos principais, quais sejam: antes e depois da realização do exame Celpe-Bras. Essa organização da análise apontou para o sentido de permanências e ressignificações das identidades dos aprendizes.

Após ter concluído a apresentação e discussão dos dados à luz das teorias apresentadas, a seguir, inicio o Capítulo V, chamado Considerações Finais.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Eu não vou mais sentir vergonha de existir.
[...]Eu vou ter minha língua de serpente – minha
voz de mulher, minha voz sexual, minha voz de
poeta. Eu vou superar a tradição de silêncio.”
(ANZALDUÁ, 2009, p.312)*

Neste último capítulo, trato das considerações finais do estudo, divididas em três seções. Na primeira retomo as perguntas de pesquisa. Na segunda, discuto as contribuições da investigação. Na terceira, aponto as limitações do estudo bem como sugestões de pesquisas futuras.

5.1 Retomada das perguntas de pesquisa

Nesta seção, busco retomar os objetivos da investigação por meio das perguntas norteadoras traçando algumas considerações para a área da Linguística Aplicada. Sendo assim, parto diretamente às considerações a serem feitas sobre as perguntas de pesquisa:

1) Como se caracterizam as experiências dos estudantes em PL2?

Para responder à primeira pergunta, na seção de experiências, apresentei o Quadro 1, que aborda a síntese das experiências de Dora e Marc com base em cinco eixos diferentes, quais sejam: 1) a reação da família; 2) o abandono da faculdade no país de origem; 3) as imagens sobre o Brasil; 4) uma situação marcante vivida no país; 5) o PL2 em sala de aula e 6) o PL2 fora da sala de aula.

Conforme busquei mostrar naquela seção, desde o início da empreitada para o ingresso no PEC-G, 1) a reação da família sobre a decisão dos estudantes de virem ao Brasil representou fator de divergência nos percursos traçados na aprendizagem de PL2. Enquanto, Marc afirma que sua família reagiu de forma positiva; constantemente, Dora se lembra da contrariedade do irmão com sua decisão de estudar fora do Benim.

Outro tópico levantado, na seção sobre experiências, diz respeito ao fato de 2) ter de abandonar a faculdade no país de origem. Sobre isso, foi possível constatar que o discurso de Dora estava negativamente marcado por essa experiência. No entanto, para Marc, esse era um assunto ausente de sua fala, o que sugeriu sentimento de despreocupação. Apesar de esses primeiros dois pontos não estarem diretamente relacionados ao PL2, ao longo da investigação, foi possível sugerir que a reação da família e o apoio aos intercambistas foram aspectos que

contribuíram para as diferentes interpretações das experiências. Outro desdobramento importante sobre esses dois pontos diz respeito às faces identitárias conformadas pela sensação (maior ou menor) de apoio e de segurança que a família representa.

Quanto às imagens do Brasil trazidas/mantidas/transformadas pelos aprendizes, foi possível verificar que ambos os estudantes, antes de chegarem ao país, tinham uma imagem positiva sobre o lugar. Com o passar do tempo, a opinião dos aprendizes parece ter sido modificada com base nas experiências locais. Para Marc, após conhecer um pouco mais o Brasil, o estudante viu que aqui não era um país tão bonito/desenvolvido como ele esperava. Contudo, como o próprio estudante afirma, a única imagem que não mudou foi a imagem do “Brasil animado”. Para ele, o Brasil ainda é um país animado. A análise sugeriu que a manutenção dessa imagem pode estar associada às experiências de aprendizagem indireta. Já a imagem de Dora também foi transformada. Hoje, ela percebe que, no Brasil, há pessoas que não são gentis como ela esperava. A imagem construída sobre o povo brasileiro parece estar relacionada à experiência de isolamento linguístico. É interessante notar que a imagem que Marc carrega, de modo geral, é positiva. Já, para Dora, é negativa.

No que tange a situação marcante vivida aqui no Brasil, foi possível identificar dois aspectos importantes no trajeto percorrido pelos aprendizes, quais sejam: 1) a língua como mediadora das experiências e identidades e 2) a caracterização dos contextos onde essas experiências foram tomadas. O primeiro aspecto relevante diz respeito à importância dada ao PL2 pelos aprendizes. Para Marc, foi muito ruim perder o voo por não saber a L-A. Assim como também era muito ruim entrar em uma loja e não saber se comunicar com as/os atendentes. Já a história marcante de Dora está relacionada à repreensão da professora pelo seu baixo desenvolvimento na língua, que disse: *“você tem que melhorar a sua... fala... senão você vai voltar para o seu país”*. A análise dessas histórias sugeriu como a relação com o PL2, construída socialmente, pode gerar temporariamente sentimentos negativos, como frustração, vergonha, medo, insatisfação. Com o tempo, as interpretações desses eventos podem ser modificadas, tornando-se apenas lembranças curiosas (no caso de Marc) ou memórias desagradáveis (no caso de Dora).

Assim, sugere-se que as situações vivenciadas possam ter contribuído para a conformação das faces identitárias dos aprendizes ao longo do processo de aprendizagem. Apesar de desagradável, o evento relacionado a Marc não parece se perpetuar sobre as outras experiências com o PL2. Um indício para essa possibilidade interpretativa seria o surgimento da capacidade do aluno em perceber seu próprio desenvolvimento na L-A. Já a interpretação feita do caso vivido por Dora não aponta apenas para o passado, mas também para o presente.

Nesse sentido, a lembrança da repreensão feita pela professora parece estar viva nas experiências diretas e indiretas da aprendente. Tanto é assim que ela afirma: “*eu tô com medo, tô com vergonha porque eu me disse eu vou falar mal essa palavra... Então, ela vai ficar com raiva...*”. Desse modo, a experiência marcante parece ter contribuído para o reforço de identidades relacionadas ao medo, à vergonha, à insatisfação e ao desânimo com a aprendizagem de PL2.

Continuando as considerações sobre a análise das experiências, é importante lançar luz para a caracterização dos diferentes contextos onde cada uma dessas situações ocorreu. No caso de Marc, o evento marcante está associado ao aeroporto e às lojas, ou seja, à esfera pública da vida. Já a experiência negativa de Dora está associada à sala de aula, definida como ambiente amistoso e com contorno familiar, caracterizado como a esfera privada.

Ainda com a intenção de responder a essa primeira pergunta, busquei levantar informações sobre 5) *o PL2 em sala de aula*. De modo geral, pode-se inferir que o discurso de Marc sobre suas experiências diretas com o PL2 foram marcadas positivamente. Na opinião dele, as professoras são inteligentes e buscam sanar as dúvidas dos alunos. Já no caso de Dora, as experiências diretas se destacaram pela presença diária do medo e da vergonha. Conforme a própria aprendente, o medo de errar e de ser repreendida está presente todos os dias. Diante disso, é possível sugerir que esses sentimentos tenham restringido suas oportunidades de comunicação. Outro desdobramento importante a ser feito trata da possibilidade de esses sentimentos estarem relacionados à situação marcante narrada anteriormente, na qual Dora foi criticada pela professora na frente de toda a turma. A partir de experiências distintas, é interessante observar como a disposição e os sentimentos de Marc e Dora em sala de aula são caracterizados de maneira diferente e, até mesmo, contrária.

O último tema relacionado às experiências diz respeito ao 6) *PL2 fora da sala de aula*. Sobre isso, foi possível verificar como as biografias dos aprendentes descrevem experiências tão diametralmente opostas. Enquanto ele afirma sair muito e ter muitos amigos (brasileiros ou não), ela apresenta queixas frequentes sobre a falta de gentileza do povo brasileiro, a falta de amizades e, conseqüente, o isolamento linguístico que vive.

Diante da descrição das experiências diretas e indiretas vividas por Dora e Marc, é possível sugerir que, desde a partida de cada um deles do país de origem, foram traçados trajetos similares no processo de aprendizagem de PL2, porém não idênticos. Este estudo busca lançar luz sobre as irregularidades, dissonâncias e diferenças encontradas ao longo do caminho construído em PL2.

2) *Quais são as crenças dos estudantes sobre o processo de ensino e aprendizagem do PL2?*

As crenças encontradas, neste estudo, estão relacionadas aos seguintes temas: 1) o que é língua?; 2) por que é importante aprender uma L2?; 3) o que fazer para aprender o PL2?; 4) como deve ser o papel do estudante no processo de aprendizagem? e 5) como estou no processo de aprendizagem da L-A?

Os discursos⁷⁵ levantados sobre as CEAL contribuíram para a construção de possibilidades interpretativas na tarefa de relacionar, mesmo que provisoriamente, os construtos experiências, crenças e identidades.

Na análise comparativa entre os discursos levantados em relação ao tema *1) o que é língua?*, foi possível constatar transformações e permanências nas concepções de cada aprendiz. Para Marc, antes, a língua era vista como uma “bobagem”. No entanto, após a experiência de imersão em outro país, ele passou a considerar a língua como algo muito importante. A partir dessa experiência, a língua passou a ser compreendida como expressão de sabedoria compartilhada. Para o aprendiz, se a língua é uma coisa de valor, quem fala uma L2 deve ser reconhecido por sua marca distintiva em relação às demais pessoas. Nesse sentido, o falante de uma L2 deve ser valorizado. A meu ver, a concepção que subjaz ao discurso de Marc é a da aprendizagem de L2 para o alcance de prestígio social.

Dora também apresentou mudanças sobre sua crença em relação ao PL2. Antes, acreditava que o português era uma língua fácil e parecida com o francês. Após sua experiência no Brasil, verificou que as línguas eram diferentes e que o português não é tão fácil quanto imaginava. De forma semelhante, porém não idêntica, foi constatado no discurso de Dora a crença da língua como bem de valor. Apesar dessa semelhança, o discurso da aprendente sugere voltar-se à concepção de língua como chave que abre portas para oportunidades antes restritas. Diferente da visão de Marc, a qual subjaz a concepção de prestígio social, a visão de Dora sobre língua parece estar relacionada às oportunidades e ao futuro, como uma ferramenta para o exercício da liberdade. Esse exercício da liberdade deve ser compreendido como a possibilidade de poder fazer escolhas.

No que diz respeito às concepções subtraídas das respostas à segunda pergunta: *2) Por que é importante aprender PL2?*, a fala de Marc sugeriu crença voltada para o desenvolvimento da cognição, o estudo, a pesquisa e o mercado de trabalho, trazendo sentido de língua relacionado estritamente ao sucesso pessoal pouco dependente das condições

⁷⁵ Os discursos de Dora e Marc foram organizados e estão disponíveis no Quadro 2 da dissertação.

exteriores. Já a fala de Dora parece apontar para uma visão mais interacional, que relaciona o eu aprendiz e o ambiente que o rodeia. Primeiramente, a estudante afirma que é importante aprender uma L2 para ser livre. É exatamente nesse momento que surge a noção de liberdade como oportunidade de fazer escolhas, tendo em consideração as condições materiais e simbólicas disponíveis. A oportunidade para fazer escolhas inclui a possibilidade de estabelecer relações afetivas, como a amizade. Nesse sentido, é importante destacar outra crença que explica por que é importante aprender uma L2. Para Dora, a língua permitiria fazer amizades. A partir disso, é possível inferir que aprender uma L2 contribui para a interação, os relacionamentos e o afeto entre as pessoas.

Diante do breve resumo, é possível inferir que enquanto o discurso de Marc relaciona a aprendizagem de L2 ao desenvolvimento pessoal e independente de um contexto qualquer; para Dora, a aprendizagem de PL2 traz consigo um sentido de desenvolvimento individual em interação com o meio.

Quanto às CEAL dos intercambistas sobre 3) *O que fazer para aprender o PL2?*, para Marc, é importante praticar regularmente a L-A mesmo que falando errado. Outra forma de potencializar a aprendizagem seria criando turmas mistas, ou seja, onde a língua comum a todos fosse o PL2. Na visão de Dora, para aprender a língua, é preciso conviver com falantes de português e potencializar as oportunidades de comunicação na L-A. A partir da análise desses discursos, é pertinente fazer algumas observações sobre os contrastes que subjazem às concepções dos aprendizes. Enquanto a preocupação de Dora parece estar voltada para a necessidade de se potencializar as oportunidades de saída ao âmbito público; para Marc, esta é uma questão resolvida, ou seja, não é necessário ampliar os momentos de interação na esfera pública, mas sim falar. Nesse sentido, é possível perceber que, enquanto a proposta de Marc está focada na ação de falar propriamente dita; a proposta de Dora ainda busca resolver questões preliminares à comunicação, ligadas ao fato de como encontrar um/a interlocutor/a.

A meu ver, as diferenças, que surgem a partir do posicionamento discursivo de cada aprendiz, podem estar associadas às experiências de interação no Brasil. Ou seja, enquanto as experiências com o PL2 de Marc se relacionam ao âmbito público, caracterizam-se por serem experiências de aprendizagem indiretas; a relação entre Dora e o PL2 parece estar restrita à aprendizagem direta, ou seja, ao âmbito privado. Diante dessa constatação, é importante pensar em que medida a predominância das experiências em PL2 em um ou outro contexto (direto ou indireto) podem traçar diferentes percursos no processo de aprendizagem.

Apesar das diferenças entre Dora e Marc, a quarta pergunta - 4) *Como deve ser o papel do estudante no processo de aprendizagem do PL2?* - indicou que ambos os estudantes

compreendem que o papel da/o aprendente deve ser ativo. Conquanto o papel da/o aprendente deva ser ativo, ao longo da análise, a fala de Dora ofereceu indícios para se questionar até que ponto seu investimento sobre a língua é modelado/limitado pela realidade social estabelecida. Sobre isso, proponho pensar não somente os recursos materiais disponíveis e distribuídos de forma desigual entre os aprendizes, mas também os regulamentos sutis impostos para o acesso aos espaços de comunicação em PL2.

Por fim, quanto à autopercepção dos estudantes, expressa na pergunta 5) *Como estou no processo de aprendizagem do PL2?*, foi possível verificar diferenças relacionadas à satisfação pessoal de cada aprendiz. Enquanto Marc acredita que desenvolveu bem as quatro habilidades de comunicação, Dora está pouco satisfeita com o seu desenvolvimento. Sobre isso, foi importante pensar como essa crença sobre si no processo de aprendizagem pode estar relacionada às experiências e às possíveis faces identitárias. Como visto nas considerações finais relativas à primeira pergunta do estudo, de um modo geral, as experiências de Marc foram caracterizadas como positivas enquanto as experiências linguísticas de Dora foram caracterizadas como negativas. É possível inferir que, de algum modo, as experiências em PL2, que contribuem para a elaboração/construção/surgimento de crenças, sejam balizadas pelas relações estabelecidas entre os aprendizes e os interlocutores/avaliadores. Assim sendo, no caso de ambos, as professoras se apresentam como interlocutoras importantes na construção de experiências em L2. Diante disso, não se pode excluir a possibilidade de que as impressões/concepções/opiniões das professoras sobre o desenvolvimento de cada aprendiz tenham sido evidenciadas e reconhecidas pelos alunos no processo de interação. Além das possíveis implicações que as concepções das professoras sobre os alunos podem ter no processo de EALin, assinalo também o fato de elas serem responsáveis por controlar e estimular a produção de cada estudante na L-A. Nesse sentido, as professoras representam vetor de força importante sobre as formas como os aprendizes se veem ao longo do processo de aprendizagem.

3) *Como ocorre o processo de (re)construção de identidades ao longo do período de aprendizagem observado?*

A partir dos discursos levantados e das observações feitas dentro/fora de sala de aula, foi possível captar elementos sobre a relação dos estudantes com o PL2 bem como inferir características sobre suas identidades. Os indícios⁷⁶ que levaram às faces identitárias dos aprendizes estão relacionados a quatro eixos principais, quais sejam: 1) o francês, as línguas

⁷⁶ Os indícios relacionados às identidades se encontram nos quadros dispostos no capítulo anterior.

africanas e o PL2 performando identidades; 2) autorretrato: antes do Celpe-Bras; 3) autorretrato: após o Celpe-Bras e 4) expectativas sobre o futuro.

Quanto às primeiras faces identitárias inferidas tanto no caso de Dora como de Marc, pode-se sugerir que elas se relacionem 1) *ao francês, às línguas africanas e ao PL2 performando identidades*. Essa semelhança diz respeito ao desejo de sentir-se incluído na sociedade brasileira. Apesar de, inicialmente, as histórias dos estudantes se entrecruzarem sob a ótica proposta por esse eixo, os pressupostos que sustentam e direcionam a caminhada pela aprendizagem da L-A se diferem consideravelmente para um e outro estudante. Enquanto Marc luta contra a exclusão por meio de um trabalho pessoal que leve ao reconhecimento e prestígio social; Dora luta contra a exclusão também por meio da aprendizagem de PL2, mas visando à ampliação de oportunidades e ao alcance do exercício da liberdade.

No que concerne ao 2) *Autorretrato: antes do Celpe-Bras*, foi possível verificar como as identidades tomadas ou negadas por Dora e Marc se diferenciaram de forma considerável. Antes da realização do exame de português, foi possível identificar em Marc as seguintes características de suas faces identitárias: 1) sente-se seguro; 2) sente-se obrigado a praticar o PL2; 3) tem vontade de falar PL2 e 4) percebe o desenvolvimento da aprendizagem. De modo geral, as características sugeridas apontam para um sentimento positivo em relação ao processo de aprendizagem e à autossatisfação do aprendiz.

No caso de Dora, foram encontradas as seguintes características identitárias: 1) tenta fazer amizades, mas não consegue; 2) compara-se com os colegas de turma; 3) sente-se sozinha; 4) tem preocupações financeiras; 5) tem dúvidas sobre sua vinda ao Brasil; 6) sente medo e vergonha e, por fim, 7) às vezes, desanima-se com a aprendizagem de PL2. As características das faces identitárias de Dora apontam para a presença de problemas vividos pela aprendente ao longo do processo de aprendizagem de PL2. Essas experiências são marcadas por dificuldades financeiras e afetivas, que propiciam o surgimento de sentimentos negativos como o medo, a vergonha, a insatisfação e o desânimo. É possível dizer que, de modo geral, as diferentes trajetórias de aprendizagem de PL2 de Dora e Marc contribuíram para o surgimento de diferenças que repousavam sobre sentimentos opostos.

O estudo buscou evidenciar os diferentes investimentos dos aprendizes sobre a língua e o processo de transformação das faces identitárias ao longo do processo de EALin. Assim, na subseção chamada 3) *Autorretrato: após o Celpe-Bras*, foi possível inferir que as faces identitárias de Marc estavam relacionadas ao 1) sentir-se confiante, 2) continuar estudando, 3) exigir o melhor de si e, por fim, 4) sentir-se tranquilo. É interessante observar como suas faces identitárias continuam apontando para um sentimento positivo em relação ao PL2. No caso do

aprendiz, não foi possível constatar transformações específicas, mas apenas a permanência de características existentes antes da realização do exame.

Já a análise das falas de Dora, após o Celpe-Bras, indicaram as seguintes faces identitárias: 1) preocupada, 2) positiva, 3) reflexiva e 4) acredita que é capaz de falar o PL2. No caso dela, verifica-se a permanência de algumas faces identitárias relacionadas à reflexão e preocupação. Apesar disso, foi possível constatar a transformação do discurso sobre a aprendizagem de PL2. Surgem, em sua fala, elementos que sugerem uma face identitária positiva, que acredita ser capaz de falar o PL2. Nesse sentido, a experiência de realização do Celpe-Bras parece ter contribuído para a transformação de seu posicionamento discursivo sobre sua relação com a língua.

Quanto ao último aspecto analisado pela terceira pergunta, que diz respeito às 4) *Expectativas sobre o futuro*, Marc afirmou que enxerga para o seu futuro 1) uma vontade de contribuir para o desenvolvimento do Congo e da África. Já Dora espera para si 1) falar/viver como os brasileiros. Essas duas características identitárias remetidas ao futuro sugerem que ambos os aprendizes partem do pressuposto que irão ingressar no PEC-G. No caso de Marc, isso é indicado pela contribuição que ele fará à África após concluir a graduação. Já no caso de Dora, o ingresso no PEC-G é aludido quando ela se propõe falar e viver como os brasileiros, o que seria possível se ela ficasse no Brasil. Apesar de as falas indicarem que ambos acreditam na possibilidade de aprovação no Celpe-Bras, é interessante observar como a face identitária de Dora, relacionada ao futuro, ainda se mostra preocupada com a aprendizagem do PL2. Diante disso, é interessante lembrar a questão levantada pela aprendente no final da última entrevista. Naquele momento, Dora problematizou, oportunamente, o isolamento linguístico vivido no Brasil, lembrando o quanto é difícil viver em um país e não ter para onde ir ou com quem conversar.

A partir dessa análise, foi possível verificar semelhanças, contrastes, permanências e transformações nas faces identitárias inferidas.

4) *Quais são as possíveis relações entre experiências, crenças e identidades?*

Por fim, apresento as últimas considerações sobre a quarta pergunta proposta pela investigação, que tem como objetivo indicar possíveis relações entre os construtos analisados. Assim sendo, a partir das faces identitárias destacadas na subseção 4.4 *Relações entre experiências, crenças e identidades* do capítulo anterior, foi possível chegar a duas possibilidades interpretativas. A primeira delas diz respeito à *relação entre as experiências anteriores vividas em outras línguas contribuindo para a concepção de crenças e*

performance de identidades em PL2. Essa primeira proposta interpretativa considera semelhantes as experiências de hierarquização linguísticas (entre o francês e outras línguas) vividas por Dora em Marc. A partir dessa primeira experiência em línguas, sugeriu-se relação entre crenças e identidades voltadas para a necessidade de se falar o PL2 o mais próximo possível da forma como os brasileiros fazem. Nessa busca por assemelhar-se ao falante da língua-alvo, considere-se que os aprendizes se posicionaram ao longo do percurso de aprendizagem de maneira sutilmente diferente. Como proposto, ambos os estudantes estavam inseridos em um processo de aprendizagem de PL2 orientados pelos sentidos de inclusão/exclusão linguística. De algum modo, os dois aprendizes investiam na inclusão e lutavam contra a exclusão. Apesar dessa aparente semelhança, a diferença encontrada nos investimentos a favor do PL2 se assentou sobre os pressupostos que orientaram a aprendizagem. Enquanto Marc buscava a inclusão para o prestígio social, a dedicação de Dora estava ocupada com a noção de liberdade afetiva e ampliação de oportunidades. As faces identitárias, surgidas ao longo da investigação, relacionaram-se com as experiências vividas e com os pressupostos que respondem às perguntas: o que é língua? Porque é importante aprender uma língua?

A segunda possibilidade interpretativa sobre os percursos traçados na aprendizagem de PL2 diz respeito às *experiências próprias ao Brasil*. Sobre isso, é possível sugerir que as faces identitárias emergiram na análise a partir de contextos e experiências específicos. É possível dizer que, enquanto as experiências de Marc foram caracterizadas, de modo geral, como positivas, as identidades inferidas foram caracterizadas da mesma maneira apontando para autopercepção do desenvolvimento da aprendizagem, segurança, tranquilidade e satisfação. Em sentido oposto, as experiências de Dora parecem ter contribuído para as sensações de preocupação, vergonha, medo, insatisfação com o desenvolvimento do PL2 e desânimo, que podem ter influenciado as faces identitárias da aprendente.

Enquanto Marc afirma que, para aprender PL2, é preciso praticar a língua mesmo que errado, suas crenças parecem estar em harmonia com as experiências relatadas e as identidades investidas. Já no caso de Dora, as crenças apontam para uma relação de conflito com as experiências concretas e as identidades desejadas. Ou seja, embora ela acredite que, para aprender PL2, é preciso potencializar as oportunidades de comunicação, tendo um papel ativo na aprendizagem, as experiências de Dora indicam como o investimento sobre esse papel ativo não depende unicamente de suas decisões e ações, mas encontra obstáculos na realidade social constituída. Essa situação conflituosa entre crença e desejo de investir em uma identidade ativa parece reforçar ainda mais as faces identitárias voltadas para a

insatisfação e o desânimo com o PL2.

De modo geral, a relação entre experiências, crenças e identidades, no caso de Marc, apresentou pouca variação entre o primeiro momento (anterior ao Celpe-Bras) e o segundo momento (posterior ao Celpe-Bras).

Já no caso de Dora, foi possível identificar transformação e permanência nos posicionamentos discursivos que indicam as faces identitárias da aprendente. Pode-se dizer que o primeiro momento foi marcado por experiências e identidades caracterizadas como negativas e relacionadas aos sentimentos de medo, vergonha, preocupação, insatisfação, dúvida e desânimo. Em um segundo momento, mesmo não sendo fácil, a realização do Celpe-Bras se mostrou uma experiência positiva. Essa experiência foi caracterizada pela tranquilidade na realização da prova oral, habilidade que trazia temor à Dora. A partir disso, constatou-se mudança do sentido do discurso da aprendente sobre a sua possibilidade de ser aprovada no Celpe-Bras bem como sobre sua capacidade de falar português. Surge daí, identidade positiva de falante de PL2. Outro desdobramento importante dessa última etapa da análise indicou a permanência de faces identitárias ligadas à vontade de falar PL2 como os brasileiros e a preocupação com as oportunidades de interação na língua após o Celpe-Bras. Mesmo acreditando na possibilidade de aprovação no exame, Dora encerra a entrevista chamando a atenção novamente para os problemas que o isolamento linguístico traz para sua constituição identitária e para o seu bem estar.

5.2 Contribuições do estudo

Após retomar, em detalhes, a análise do capítulo anterior buscando evidenciar as interpretações feitas ao longo do processo de construção deste estudo, a seguir, sintetizarei minhas considerações finais respondendo à pergunta:

Como é construída a relação entre os estudantes intercambistas e o PL2?

A caminhada pela aprendizagem do PL2 foi marcada por alguns encontros e vários desencontros no que tange as experiências, crenças e identidades envolvidas nos dois casos examinados. No estudo, busquei chamar atenção para o fato de como os eventos e as condições em que os intercambistas estavam inseridos se distinguiam substancialmente. A meu ver, foi imperioso compreender que algumas das diferenças encontradas ao longo do percurso de aprendizagem teriam que ser analisadas a partir de uma ótica crítica de gênero.

Nesse sentido, a proposta do estudo foi lançar luz sobre as condições contextuais, materiais e afetivas experimentadas pelos aprendizes bem como as possíveis relações entre essas condições e as percepções sobre a aprendizagem do PL2. Em alguma medida, os construtos investigados indicaram manter uma forte relação com os investimentos dos estudantes sobre a aprendizagem da língua-alvo.

Acredito que este trabalho pôde trazer contribuições não só para área de ensino e aprendizagem de PL2 com foco no PEC-G, tão carente de investigações científicas, mas também para o campo de ensino e aprendizagem de línguas como um todo. A meu ver, a principal contribuição desta investigação está na abordagem utilizada para analisar os construtos experiências, crenças e identidades que, a partir de uma ótica de gênero, considerou criticamente as diferenças das biografias discentes. Essa perspectiva contribuiu para elaborar alguns apontamentos e sugestões referentes ao processo de ensino-aprendizagem bem como às condições que o PEC-G oferece às alunas e aos alunos de PL2.

Os apontamentos bem como as sugestões foram levantados e pensados com a ajuda dos participantes da pesquisa (professoras e aprendizes) por meio dos questionários, das entrevistas e das cartas redigidas pelos estudantes ao Reitor, que abordaram as condições do programa e sugestões de mudanças (Apêndices C e D).

Sobre os apontamentos relativos ao processo de ensino-aprendizagem de PL2 em sala de aula, verificou-se que:

1) *O fato das biografias serem escritas em gênero não foi considerado por todas as professoras como uma variável influenciadora da aprendizagem de PL2.* Relacionado a isso está o uso da estratégia de silenciamento de alunas para a manutenção do “bem estar” individual (das meninas) e coletivo (de todos). A meu ver, o silêncio não é a melhor estratégia a ser utilizada para se buscar um bom convívio em sala de aula. Além disso, apesar de duas professoras perceberem possíveis implicações das experiências em gênero sobre o processo de aprendizagem de PL2, a forma como foi expressa a preocupação das docentes com essa questão talvez não tenha sido feita da melhor maneira. Sobre isso, vale lembrar a situação marcante narrada por Dora que, em um primeiro momento, contribuiu apenas para o reforço de um estado de insegurança, medo e vergonha. A meu ver, a questão de gênero no processo de aprendizagem de línguas deve ser repensada de forma cuidadosa, ou seja, deve criticar a realidade social construída dentro e fora da sala de aula, mas sem cair em determinismos sociais. Nesse sentido, o papel da professora é central para a promoção adequada de interação na L-A em sala de aula, atentando-se para o fato de como estruturas de estereotipização de gênero podem buscar se reproduzir em classe.

2) *As questões de gênero também implicaram nas experiências indiretas da aprendente.* Conforme destacado por Helena, as estudantes sofriam alguns impedimentos no PL2 fora da sala de aula. A meu ver, essas experiências não devem ser ignoradas em uma análise sobre o processo de aprendizagem.

3) *Apesar dos vetores de força de conformação do gênero agirem sobre nas situações de aprendizagem, o poder de agência da aprendente é maior.* Nesse sentido, ao ser aprovada no Celpe-Bras, Dora mostrou seu investimento no PL2 para resistir, intervir e transformar o caminho percorrido. Assim, com resultado positivo no exame, Dora demonstrou que não está apenas assujeitada às forças que, muitas vezes, buscam interditar sua voz, sua participação e, conseqüentemente, a aprendizagem da L-A, mas demonstrou, sobretudo, que é agente modificadora de sua própria história.

As fragilidades encontradas nas condições de aprendizagem do PL2 no Brasil foram:

1) *Ausência de ponto de apoio ao estudante intercambista na cidade onde se realizaram os estudos de PL2.* Ao longo de 2012, surgiram várias situações que proporcionaram tensão ao processo de aprendizagem da L-A. Essas situações estavam relacionadas à saúde, à moradia, à segurança, às condições financeiras, etc. Em grande parte dos eventos, não havia um responsável ou um ponto de apoio institucional ao quais os estudantes pudessem recorrer. Assim, na maioria das vezes, os aprendizes buscavam informações, conselhos e ajuda com as professoras. Nem as Embaixadas, nem a Universidade ou o MRE/MEC intervieram nessas situações. A meu ver, a ausência de um apoio institucional efetivo traz desgastes aos alunos e sobrecarga às professoras de PL2 contribuindo ainda mais para o surgimento de tensões no processo de ensino-aprendizagem.

2) *Informações deturpadas sobre as condições de realização do intercambio para aprender PL2.* Conforme argumentação feita na redação ao Reitor (disponível no Apêndice C), é possível identificar algumas distorções sobre as condições de realização da etapa de aprendizagem do PL2 no Brasil. Segundo a carta, os estudantes acreditam que terão garantidas as mesmas condições de permanência no país que desfrutaram os estudantes já ingressos no PEC-G.

Diante desses apontamentos, foram feitas as seguintes sugestões para aprimoramento do PEC-G:

1) *Criação de ponto de apoio institucional ao estudantes intercambista na cidade onde esteja localizada a escola de PL2.*

2) *Disponibilização adequada de informações referentes às condições de realização da etapa de aprendizagem de PL2 no Brasil.*

Delineada a partir do estudo de caso, esta pesquisa se ocupou em coletar registros referentes aos trajetos percorridos na aprendizagem de PL2 por dois estudantes intercambistas, candidatos ao PEC-G. Seguindo a proposta de Chizzotti (2000), esta dissertação teve como finalidade organizar um relatório ordenado e crítico de duas experiências distintas, avaliando-as analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. Como linha metodológica de pesquisa, o estudo de caso ofereceu algumas vantagens, por exemplo, a possibilidade de relacionar teoria e vida cotidiana bem como proporcionar inferências/interpretações por meio das situações reais percebidas diretamente pela pesquisadora. Assim, o estudo de caso me permitiu estar próxima aos intercambistas, tanto em sala de aula quanto fora dela, possibilitando a confrontação dos discursos e das práticas reais.

5.3 Limitações do estudo e sugestões de pesquisas futuras

O estudo de caso aqui realizado não pretende, de modo algum, propor generalizações ou previsões sobre todo e qualquer percurso de aprendizagem de PL2. Tanto é assim que a epígrafe que introduz o trabalho diz: *“Aqui tudo parece que é ainda construção e já é ruína”*. Nesse sentido, busco salientar que os casos estudados não se dão por encerrados e que podem ser analisados a partir de outras possibilidades teóricas e interpretativas.

Para encerrar, proponho que sejam realizadas mais investigações sobre os processos de ensinar e aprender PL2 com focos variados, como: o PEC-G; os possíveis reflexos dos diferentes contextos (turmas mistas e turmas outra língua comum) na aprendizagem de português; possíveis relações entre as experiências com outras línguas, crenças e identidades; a alfabetização/o letramento em L1 e LM e sua relação com a aprendizagem de PL2 ou PLE e as questões de gênero nos processos de ensino-aprendizagem de PL2 ou PLE.

REFERÊNCIAS

- ABELSON, R. Differences between belief systems and knowledge systems. **Cognitive Science**, n. 3, p. 355-366, 1979.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- _____.; MOUTINHO, R. Sentidos de ensinar PLE no exterior. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org). **Fundamentos de abordagem e formação de professores de PLE e outras línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- ANOKO, J. N. **Gênero e equidade nas áreas protegidas de África Ocidental**. FIBA/UICN, 2008.
- ANZALDUÁ, G. Como domar uma língua selvagem. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa**, n. 39, p. 297-309, 2009.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras em ação**. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AZERÊDO, S. **Preconceito contra a “mulher”**: diferenças, poemas e corpos. São Paulo: Cortez, 2007.
- BANCHS, M. A. Leitura epistemológica da teoria das representações sociais. Reflexões rumo a um sentido comum menos comum e com mais sentido. In: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A (Orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. 1. ed. Brasília: Technopolitik, 2011.
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1995.
- _____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004a.
- _____. Crenças sobre aprendizagem e ensino de línguas: o que todo professor de línguas deveria saber. In: CAMPOS, M. C. P.; GOMES, M. C. A. (Orgs.). **Interações dialógicas: linguagem e literatura na sociedade contemporânea**. Viçosa, MG: Editora UFV, 2004b.
- _____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRAABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006a.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez. 2006b.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: SILVA, K. A.; ORTIZ-ALVAREZ, M. L. (Orgs.) **Linguística aplicada: múltiplos olhares – estudos em homenagem ao professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

BARROS, D. N. de. **A política africana do Brasil e o seu consequente Acordo de Cooperação Cultural com os Países Africanos: o caso do intercâmbio educacional com Cabo Verde**. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. v. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.

BERGER, P.; BERGER, B. O que é uma instituição social? In: FORACCHI, M.; MARTINS, J. de S. **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

BERNAT, E.; GVOZDENKO, I. Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. **TESL-EJ**, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BRAIDA, C. R. **Filosofia e linguagem**. 2012. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~braida/filling.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. **Divisão de temas educacionais do Ministério das Relações Exteriores**. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/pec/G/historico.html>>. Acesso em: 29 fev. 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do Candidato do Exame CELPE-Bras**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2012.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

CAPRETINI, G. P. Peirce, Holmes, Popper. In: ECO, U.; SEBEOK, T.A. **O signo de três**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CARVALHO, M. E. U. P. De. Uma agenda de pesquisa, formação humana e docente em gênero e educação. In: PIZZI, L. C. V.; FUMES, N. de L. F. (Orgs.) **Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude**. Maceió: Edufal, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COOK, G. **Applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de identidade. In: _____. (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

DELL'ISOLA, R. L. P.; SCARAMUCCI, M. V. R.; SCHLATTER, M., JÚDICE, N. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 1, p. 163-184, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington, MA: D.C. Heath, 1933.

_____. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1938.

DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1998.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. New York: Oxford, 1994.

FRANCHETTO, B.; CAVALCANTI, M. L. V. C.; HEILBORN, M. L. Antropologia e feminismo. **Perspectivas Antropológicas da Mulher**, Rio de Janeiro, Zahar, v. 1, n. 1, p. 11-47, 1981.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Trad. de Federico Carotti. São Paulo: Cia das letras, 1989.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org. e Trad.). **Identidades e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. As identidades em questão. In: LOURO, G. L.; SILVA, T. T. (Trads.). **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HARAWAY, D. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 201-246, 2004.

HOOKS, B. Eros, erotismo e processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, set./dez. 2008.

LACERDA, H. C. **O desenho da percepção afetiva: o caso da Vila Telebrasil-DF**. 207 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: RENANDYA, W. A.; JACOBS, G. M. (Orgs.). **Learners and language learning**. Singapore: Seameo Regional Language Centre, 1998.

LAURETIS, T. de **Technologies of gender: essays on theory, film, an fiction**. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

_____. A look at students’ concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, p. 57-65, jan./jun. 1991.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000a.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

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

MACHADO, A. Poesias completas. **Proverbios y Cantares**. Madri, Espanha: Calpes, 1973, 158 p. Disponível em: <www.cuidardoser.com.br/caminhante.htm>. Acesso em: 29 fev. 2013.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e

críticos. In: _____. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MARCONDES, D. **Textos básicos de linguagem: de Platão a Foucault**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MASTRELLA, M. R. **Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão**. Tese (Doutorado). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2007.

MICCOLI, L. **Learning English a foreign language in Brasil: a joint investigation of learning experiences in a university classroom on going to the depth of learners' classroom experiences**. 279 f. Doctoral (Dissertation). Graduate Department of Education. University of Toronto. Toronto, 1997.

_____. A experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 208-248, 2006.

_____. Por um novo tratamento da experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. **Revista Crop**, n. 12, p. 263-283, 2007a.

_____. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 197-224, jan./jun. 2007b.

_____. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

_____. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MOURÃO, D. E. **África “na pasajen” identidades e nacionalidades guineenses e cabo-verdianas**. 163 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2006.

NORTON-PEIRCE, B. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quaterly**, n. 29, v. 1, p. 9-31, 1995.

_____. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**.

Harlow, England: Longman Pearson Education, 2000.

NUNAN, D. Seven hypotheses about language teaching and learning. **TESOL Matters**, v. 10, n. 2, 2000.

NURSE, D.; G., PHILIPPSON. *The bantu languages*. London: Curzon Press, 2003.

OTTONI, P. John Langshaw Autin e a visão performativa da linguagem. **Revista Documentos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, PUCSP, n. 18, p. 117-143, 2002.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, 1992, p. 307-322.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, v. 18, n. 36, 2010.

PIRES, A. P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, J. *et al.* **Pesquisa Qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PISCITELLI, A. “Re-criando a (categoria) mulher?”. **Textos Didáticos**, Campinas, IFCH/UNICAMP, n. 48, p. 7-42, 2002.

PLATÃO. **Crátilo**. Trad. de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 1988.

PNUD. **El Índice de Desarrollo Humano (IDH)**. Disponível em: <<http://hdr.undp.org/es/estadisticas/idg/>>. Acesso em: 29 fev. 2013.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidades em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, R. F. **Crenças e aprendizado de línguas: o caso de alunos particulares de inglês**. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro Universitário Ritter dos Reis. Porto Alegre, 2010.

RODRIGUES, V. S. N. **Valores pessoais do estudante estrangeiro no Brasil: estudo com os alunos do PEC-G**. 146 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2009.

RUBIN, G. The traffic in women: notes on the “Political Economy of Sex”. In: REITER, R. **Towards an anthropology of women**. New York: Monthly Review Press, 1975.

SAFFIOTI, H. I. B. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, p. 157-163, 1999.

_____. O segundo sexo à luz das teorias feministas contemporâneas. In: MOTTA, A. B. *et al.* (Org.). **Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas**. NEIM/UFBA: Salvador, 2000.

SARDEMBERG, C. M. B. Pedagogias feministas: uma introdução. In: BANDEIRA, L.; CAMPOS DE ALMEIDA, T. M.; MESQUISA DE MENEZES, A. (Org.). Violência contra as mulheres: a experiência de capacitação das DEAMs da Região Centro-Oeste/AGENDE. **Caderno AGENDE**, Brasília, v. 5, p. 21-34, 2004.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1974.

SCHÜKLENK, U. Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos. Brasília: Editora da UnB, 2005.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SIGI. **Las instituciones sociales y el índice de género**. Disponível em: <<http://genderindex.org/country/benin>>. Acesso em: 29 fev. 2013.

SILVA, D. B. da. Política lingüística en África: del pasado colonial al futuro global. **Estudios de Asia y África**, México, v. 46, n. 1, p.65-95, jan./abr. 2011.

SILVA, K. A. da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In: SILVA, K. A. da. (Org.). **Crenças, discursos & linguagem**. v. 1. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SILVA, T. T. Adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. A produção social da identidades e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org. e Trad.). **Identidades e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIMÕES, M. M. N. C. **Ami Único, Suma Bo**: as construções de identidades entre estudantes PEC-G na UFMT. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea). Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea. Instituto de Linguagens. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2010.

TREMBLAY, M-A. Reflexões sobre uma trajetória pessoal pela diversidade dos objetos de pesquisa. In: POUPART, J. *et al.* **Pesquisa Qualitativa. Enfoques**

epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUZZI, M. Sherlock Holmes: psicólogo social aplicado. In: ECO, U.; SEBEOK, T. A. **O signo de três.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BACERLOS, A. M. F. **Crenças de ensino de línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

VOTRE, S. J. Linguagem, identidade, representação e imaginação. In: FERREIRA, L.; ORRICO, E. D. (Org.). **Linguagem, identidades e memória social.** Rio de Janeiro: DP&A/FAPERJ, 2002.

WOODWARD, K. Identidades e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org. e Trad.). **Identidades e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO MARC



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROG. DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
INSTITUTO DE LETRAS

NOME:

QUESTIONÁRIO: PEC-G

Caro aluno,

O Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB está realizando uma pesquisa sobre aprendizagem de português como língua estrangeira. O que nos interessa é conhecer suas experiências no Brasil e saber o que você pensa sobre aprendizagem. Esclarecemos que este questionário não tem qualquer função de avaliação e seu anonimato será garantido.

Obrigada por sua colaboração!

PARTE 1: SÓCIO-DEMOGRÁFICA

- 1) Sexo: F M
- 2) Idade: 20 anos
- 3) Nacionalidade: Congoleza
- 4) Você já estudou alguma língua estrangeira antes? SIM NÃO
Se sim, qual? _____
Por quanto tempo estudou? _____
Onde estudou? _____
- 5) Onde você mora? Asa Sul, 14 av. das nações, Vila Telebrasil
- 6) Quantas pessoas moram na sua casa aqui no Brasil? 5 pessoas
- 7) Você tem algum parente aqui no Brasil? Sim. Quantos _____ Não
- 8) Onde você cursou o Ensino Fundamental?
 1. Sempre em escola pública
 2. Sempre em escola particular
 3. Uma parte em escola pública, outra parte em escola particular
- 9) Onde você cursou o Ensino Médio?
 1. Sempre em escola pública
 2. Sempre em escola particular
 3. Uma parte em escola pública, outra parte em escola particular

PARTE 2: O BRASIL

- 1) Qual imagem ou ideia você tinha do Brasil e dos brasileiros antes de vir ao país? Esta imagem ou ideia mudou depois de sua vinda ao país? Se mudou, como, quando e por quê?
Tinha uma imagem boa do Brasil, antes de vir para cá, um país desenvolvido. Os brasileiros

1

Um país não racista, lindo.
Os brasileiros, tinha sempre uma ideia
excelente porque, eu considero os brasileiros
como os africanos porque é um país
que tem mais misturas raciais.

- 2) Neste período em que você está no Brasil, você se lembra de alguma situação (boa, ruim, engraçada, esquisita etc.) relacionada à língua portuguesa que foi marcante para você? Você poderia contar como foi?

Quando eu cheguei ~~em~~
em Brasília, ~~perdi~~ ~~me~~ ~~perdi~~
não conhecia nada. Não sabia como
pegar ônibus, como conversar com as
pessoas foi muito difícil para me falar
um dia, me decidi de passear
visitar e conhecer minha cidade.
Peguei um ônibus errado que estava
indo para Ceilândia. Desci de ônibus
passei em Ceilândia mas para voltar
foi complicado para mim. Fiquei na
parada do ônibus e não sabia o
que fazer para voltar para casa.
Felizmente para mim, uma mulher que
falava francês remarcava que eu
demorei muito na parada e me
perguntou de onde eu sou. Ele explicou
quase tudo e me ajudou ~~me~~ voltar
para Brasília.

- 3) Você poderia contar um pouco da sua rotina aqui no Brasil? Fale sobre sua semana e seu fim de semana.

Geralmente, quando eu acordo, tomo banho, como café da manhã e pego ônibus na parada às vezes às 8h para U.N.B. Às 10h 20, tenho aula de português até 12h. Volto para casa às 17h. Quando chego em casa, cozinho, estudo e durmo. No fim da semana, sábado ~~feito~~ não faço quase nada e domingo limpo as roupas e vou à igreja depois volto para casa

- 4) Você tem contato com brasileiros? Quais são os lugares em que você conversa e como é a sua relação com eles?

Sim, tenho contato com brasileiros. Converso com eles no bairro, na universidade no ônibus, às vezes convido alguém na minha casa, no restaurante. São todos amigos. E minha relação com eles é uma relação de amizade.

PARTE 3: A GRADUAÇÃO

- 5) Você pretende fazer qual curso superior?: Engenharia da Computação
- 6) Você sempre quis esse curso ou tinha uma segunda opção? Qual era o curso?
Sim, eu sempre quis
- 7) Em qual universidade você irá estudar, caso seja aprovado no Celpe-Bras?
Universidade de Brasília (UNB)

8) Qual grau de dificuldade você encontra para cursar a graduação aqui no Brasil?

Nenhuma dificuldade	Pouca dificuldade	Média dificuldade	Muita dificuldade	Enorme dificuldade
1 []	2 []	3 [✓]	4 []	5 []

PARTE 4: O PORTUGUÊS

9) Por que é importante aprender línguas estrangeiras? Liste 5 motivos:

- [] É importante para estudar e fazer pesquisa
- [] desenvolvimento com conhecimento aberto e grande
- [] Ajuda muito no mercado do trabalho.
- [] Pelas línguas estrangeiras, aprendemos outras culturas
- [] Aprendendo as línguas, nós desenvolvemos o cérebro

10) Agora, enumere de 1 a 5 os motivos listados por ordem de importância. Marque 1 para o mais importante e 5 para o menos importante.

11) O seu conhecimento do idioma português é:

a) produção escrita

Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom	Excelente
1 []	2 []	3 [✓]	4 []	5 []

b) compreensão escrita

Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom	Excelente
1 []	2 []	3 [✓]	4 []	5 []

c) produção oral

Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom	Excelente
1 []	2 []	3 [✓]	4 []	5 []

d) compreensão oral

Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom	Excelente
1 []	2 []	3 [✓]	4 []	5 []

PARTE 5: O CELPE-BRAS

12) Qual o grau de dificuldade você encontra para o exame Celpe-Bras:

Nenhuma dificuldade	Pouca dificuldade	Média dificuldade	Muita dificuldade	Enorme dificuldade
1 []	2 []	3 [✓]	4 []	5 []

13) O que é mais difícil para você no exame Celpe-Bras:

- [] produção escrita
 [] compreensão escrita
 [✓] produção oral
 [] compreensão oral

14) Você se sente preparado para o exame Celpe-Bras? Explique a sua resposta.

Sim, me sinto preparado para o exame Celpe-Bras porque estou aprendendo a língua num departamento e instituição reputado. Tenho professoras boas que estão me ensinando e estudo regularmente.

15) Você sente necessidade de desenvolver ou melhorar algum aspecto específico em relação ao português? Explique a sua resposta.

Sim, gostaria mais desenvolver o aspecto oral e sobretudo o sotaque da língua portuguesa e a pronúncia.

Agradeço a sua colaboração. Obrigada!

Brasília, 15/06/2012



APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA DORA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PRÓG. DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
INSTITUTO DE LETRAS

NOME:

QUESTIONÁRIO: PEC-G

Caro aluno,

O Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB está realizando uma pesquisa sobre aprendizagem de português como língua estrangeira. O que nos interessa é conhecer suas experiências no Brasil e saber o que você pensa sobre aprendizagem. Esclarecemos que este questionário não tem qualquer função de avaliação e seu anonimato será garantido.

Obrigada por sua colaboração!

PARTE 1: SÓCIO-DEMOGRÁFICA

- 1) Sexo: F M
- 2) Idade: 21 anos
- 3) Nacionalidade: Beninense
- 4) Você já estudou alguma língua estrangeira antes? SIM NÃO
Se sim, qual? _____
Por quanto tempo estudou? _____
Onde estudou? _____
- 5) Onde você mora? Eu moro Vila Telebrasília Rua 7 casa 1
- 6) Quantas pessoas moram na sua casa aqui no Brasil? 5 pessoas
- 7) Você tem algum parente aqui no Brasil? Sim. Quantos _____ Não
- 8) Onde você cursou o Ensino Fundamental?
 1. Sempre em escola pública
 2. Sempre em escola particular
 3. Uma parte em escola pública, outra parte em escola particular
- 9) Onde você cursou o Ensino Médio?
 1. Sempre em escola pública
 2. Sempre em escola particular
 3. Uma parte em escola pública, outra parte em escola particular

PARTE 2: O BRASIL

- 1) Qual imagem ou ideia você tinha do Brasil e dos brasileiros antes de vir ao país? Esta imagem ou ideia mudou depois de sua vinda ao país? Se mudou, como, quando e por quê?
Antes de vir ao país eu gostava muito do Brasil mas quando eu vi aqui eu reparo que os

1

brasileiros são muito contos. Eles não gostam
falar com outras pessoas. De mais
aqui toda a gente são não gentil.

- 2) Neste período em que você está no Brasil, você se lembra de alguma situação (boa, ruim, engraçada, esquisita etc.) relacionada à língua portuguesa que foi marcante para você? Você poderia contar como foi?

- 3) Você poderia contar um pouco da sua rotina aqui no Brasil? Fale sobre sua semana e seu fim de semana.

Durante a semana eu acordo todos os dias às 5 horas. Tomo banho, depois eu reviso meus cursos. Tomo café e depois vou pegar ônibus para voltar na aula. Chegando eu começo as aulas às 10h20 para acabar às 12 horas. Almoço no restaurante de UNB. Às 14 horas eu faço outra curso e termino as 16 horas. No fim de semana eu lavo minhas roupas, navego. No domingo vou na Igreja e depois estudar

- 4) Você tem contato com brasileiros? Quais são os lugares em que você conversa e como é a sua relação com eles?

tenho alguns contatos com brasileiros. Nós conversamos sobre facebook. Eles são de simples amigos

PARTE 3: A GRADUAÇÃO

- 5) Você pretende fazer qual curso superior? : Administração
- 6) Você sempre quis esse curso ou tinha uma segunda opção? Qual era o curso?
- 7) Em qual universidade você irá estudar, caso seja aprovado no Celpe-Bras?

Universidade de Brasília

8) Qual grau de dificuldade você encontra para cursar a graduação aqui no Brasil?

Nenhuma dificuldade	Pouca dificuldade	Média dificuldade	Muita dificuldade	Enorme dificuldade
1	2	3	4	5
[]	[]	[]	[✓]	[]

PARTE 4: O PORTUGUÊS

9) Por que é importante aprender línguas estrangeiras? Liste 5 motivos:

- [] para a cultura general
- [] para conversar com outras pessoas
- [] para compreender muitas línguas
- [] para ter muitas oportunidades
- [] _____

10) Agora, enumere de 1 a 5 os motivos listados por ordem de importância. Marque 1 para o mais importante e 5 para o menos importante.

11) O seu conhecimento do idioma português é:

a) produção escrita

Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom	Excelente
1	2	3	4	5
[]	[✓]	[]	[]	[]

b) compreensão escrita

Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom	Excelente
1	2	3	4	5
[]	[✓]	[]	[]	[]

c) produção oral

Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom	Excelente
1	2	3	4	5
[✓]	[]	[]	[]	[]

d) compreensão oral

Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom	Excelente
1	2	3	4	5
[✓]	[]	[]	[]	[]

PARTE 5: O CELPE-BRAS

12) Qual o grau de dificuldade você encontra para o exame Celpe-Bras:

Nenhuma dificuldade	Pouca dificuldade	Média dificuldade	Muita dificuldade	Enorme dificuldade
1	2	3	4	5
[]	[]	[]	[]	[✓]

13) O que é mais difícil para você no exame Celpe-Bras:

- [] produção escrita
 [] compreensão escrita
 [✓] produção oral
 [✓] compreensão oral

14) Você se sente preparado para o exame Celpe-Bras? Explique a sua resposta.

Não porque eu tenho muitas dificuldades para compreensão oral e produção oral. Também nós temos um pouco tempo para aprender esta língua enquanto esta língua é muito complicada sobretudo para falar com gente.

15) Você sente necessidade de desenvolver ou melhorar algum aspecto específico em relação ao português? Explique a sua resposta.

Agradeço a sua colaboração. Obrigada!

Brasília, / / .

APÊNDICE C – REDAÇÃO DO MARC

BRASÍLIA, 14 de março de 1974

Vossa magnificência, Reitor da UnB,

Vimos pelo presente comunicar a Vossa Senhoria sobre a situação que os alunos do PEE-G da Universidade de Brasília estão passando. O PEE-G é um programa cujo contrato foi assinado entre o Brasil e alguns países da África a fim de ajudar os estudantes africanos a cursar o ensino superior. Será que os contratos que foram assinados são respeitados?

De fato, vários estudantes africanos chegam ao Brasil e começam a estudar sem nenhum problema. São os benefícios que foram prometidos não são respeitados. O programa nos prometeu com objetivo de nos ajudar quando chegássemos ao Brasil e beneficiar com todas as vantagens que tem na Universidade; a hospitalidade e moradia. Na verdade, nós não estamos sendo considerados como estudantes da UnB ~~enquanto~~ enquanto estamos aprendendo o idioma português. Ao invés de pagar ~~1 real~~ 1 real por mês no R.U., nós pagamos 5 reais, tarifa para os visitantes. Não temos assistência social da Universidade. São obrigados a passar no CELPE-BRASIL, caso alguns repatriarem são repatriados. Estamos passando por condições horríveis.

Em suma, precisamos da vossa ajuda durante este momento porque o programa na verdade está falhando. Continuar assim, não vamos estudar bem na Universidade. Certo de que poderemos contar com vossa importante ajuda, nos colocamos à vossa disposição para que as condições melhorem.

Atenciosamente

APÊNDICE D – REDAÇÃO DA DORA

Brasília 11 de outubro de 2012

Vossa magnificência,

Escrevo para Vossa magnificência para falar das condições do PEC-G. Como Vossa magnificência já sabe Brasília é uma cidade caríssima então pode imaginar as condições dos alunos do PEC-G que estão longe dos pais deles e aqui em Brasil eles estão aqui aprendendo a língua com o dinheiro dos pais sem nenhuma ajuda da Universidade. Será que com o dinheiro dos pais eles têm uma vida boa? Nessas condições como eles estão aprendendo a língua?

A UnB é uma das universidades mais conhecidas da América Latina. Aqui na UnB geralmente tudo é bom, mas tem algumas coisas que precisam mudar. A casa dos estudantes ainda não está pronta e não é acessível para os alunos do PEC-G no primeiro ano. No restaurante da Universidade, na maioria dos dias de semana, a comida não é bem feita. Nessas casas precisamos gastar muito dinheiro para pagar o aluguel e comer bem.

Falando dos lugares da UnB que são bons, podemos dizer que o PEPPFOL. O PEPPFOL é onde nós aprendemos a língua.

APÊNDICE E – 1º ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA PEC-G

A língua(gem)

- 1) O que é o português para você? O que é língua para você?

A escolha

- 1) Por que você escolheu o Brasil como país para realizar os seus estudos universitários?
- 2) Como foi a reação da sua família quando você decidiu estudar no Brasil?

O português

- 3) Como é que você via a língua portuguesa antes de entrar no curso?
- 4) Como você descreveria a língua portuguesa?

O curso de português

- 5) Como é a sua aprendizagem de português?
- 6) O que você acha mais importante num curso de português? Por quê?
- 7) Por que é importante para você aprender português?
- 8) Do que você mais gosta aqui no curso? Por quê?
- 9) Do que menos gosta? Por quê?
- 10) Qual você considera ser a maneira ideal de se aprender uma língua?

A aprendizagem de português

- 11) Como você se sentia estudando português no começo do ano?
- 12) Como você se sente estudando português hoje?
- 13) Você poderia falar um pouco sobre o seu desenvolvimento na língua portuguesa?

O cotidiano em língua portuguesa

- 14) Como é a sua relação com a turma no curso?
- 15) Você pode me falar um pouco sobre a sua rotina durante a semana?
- 16) Em quais espaços fora da escola você pratica o português?
- 17) Nesses espaços, você sente confortável para falar português?
- 18) Tem algum lugar em que você não se sinta à vontade para falar português? Por quê?
- 19) Como é a sua relação com os brasileiros?
- 20) Você consegue se lembrar de algum episódio marcante que tenha envolvido a comunicação em língua portuguesa? O que aconteceu para esse momento se tornar marcante?

Avaliações e o CELPE-Bras

- 21) Você considera que sua nota durante o curso reflete o que você é como aluno? Por quê?
- 22) O que você acha que melhoraria seu desempenho na língua? Por quê?
- 23) Você acredita que se sairá bem no CELPE-Bras? Você se sente preparado?
- 24) O que o CELPE-Bras significa para você? Qual a importância dele na sua vida?

O futuro

- 25) Como você imagina o seu futuro nos próximos 5 anos? E nos próximos 10 anos?
- 26) Como você imagina o seu futuro em relação à língua portuguesa?

APÊNDICE F – 2º ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA

ROTEIRO DE PERGUNTAS - 2

PEC-G

Caro aluno,

O Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB está realizando uma pesquisa sobre aprendizagem de português como língua estrangeira. O que nos interessa é conhecer suas experiências no Brasil e saber o que você pensa sobre aprendizagem. Esclarecemos que este questionário não tem qualquer função de avaliação e seu anonimato será garantido.

Obrigada por sua colaboração!

O CELPE-BRAS

- 1) Como foi a prova do CELPE-Bras?
- 2) Como você se sentiu durante a prova?
- 3) Você acha que fez uma boa prova?
- 4) Você concorda com o formato do exame/A forma como ele é feito?
- 5) Tem alguma crítica ou sugestão para o exame?
- 6) O exame te fez pensar em como está o seu desenvolvimento na LP?

A ORIGEM

- 7) Eu gostaria que você me contasse um pouco mais sobre a história da sua vida escolar e sobre o aprendizado da língua francesa.
- 8) Quais línguas você fala? Em quais contextos você utiliza cada uma dessas línguas?
- 9) Você já estudou alguma língua estrangeira antes de vir para o Brasil? Conte um pouco da sua história?

O BRASIL

- 10) Qual imagem ou ideia você tinha do Brasil e dos brasileiros antes de vir ao país? Esta imagem ou ideia mudou depois de sua vinda ao país? Se mudou, como, quando e por quê?

O PORTUGUÊS

- 11) Por que é importante aprender uma língua estrangeira? Liste 5 motivos.

APÊNDICE G – EXCERTOS COMPLETOS DE FALAS

4.1 Experiências linguísticas

4.1.1 O olhar geral e externo das professoras

4.1.1.1 Professora Helena

Excerto 1

“A gente sofreu uma mudança de coordenação. O gerenciamento também não foi muito legal. E... então, eu sempre espero que eles sejam ótimos, mas, então, eles: “ah, professora, eu não venho para a aula porque eu tô morrendo de dor de dente, eu vou para o hospital”. Então, demora três dias para vir para aula por causa do atendimento no hospital. Ou o caso do H2, roubaram os óculos tem quatro semanas. Eu vou buscar os óculos dele hoje. Roubaram os óculos dele e ele não consegue estudar por causa disso. Então, são muitos fatores... O RU está fechado... Não podia pedir para eles ficarem aqui o dia inteiro. E mesmo assim eles ficaram também. Mesmo assim eles ficaram. E alguns dias a gente estendia a aula, colocava a aula para de manhã... Porque é desumano. Eles não têm dinheiro para comer. A situação deles é muito ruim. Eles tinham conflitos em casa... Não entre eles, mas com pessoas que moravam com eles. E tudo isso atrapalhava o rendimento deles. Mas com relação às expectativas, foi uma turma muito heterogênea” (Helena - E1)⁷⁷

Excerto 2

“Sempre se destacou de forma positiva: H5, o H3, a M2... o H3 até por ele fazer parte da igreja, cante os hinos da igreja, pregue na igreja, o H5 também, a M2 também. E eu acho que isso é ótimo para eles por causa que eles se envolveram na igreja... Porque eles se envolvem em alguma coisa. Ano passado, tinha muito Testemunha de Jeová. Eles nem eram, mas ajuda muito a persuadir. Acho legal. E, então, o H5 e a M2 são os que mais se destacaram. E o Marc.” (Helena - E1)

Excerto 3

“E quem sempre esteve na linha do perigo foi o H4, a M3 e a M1. Só. A M5 tem o texto maravilhoso. Mas ela é muito brava. Ela é muito intolerante também. Tudo o que os meninos falam, ela apela. Não gosta de brincar. Eu digo, não brinquem com ela. Ela não gosta. Deixem ela na dela. E o problema dela de oralidade é justamente por isso. Porque ela sempre, não sei se é mania de perseguição, mas ela sempre acha que todo mundo tá rindo dela. Mas todo mundo tá de boa. [...] Quem sempre esteve [na linha do perigo]: a M1, o H4, a M3, a Dora. Esqueci de falar da Dora.” (Helena - E1)

Excerto 4

“Acho os alunos que já têm um desempenho melhor, eles leem muito, estudam muito, gostam muito da cultura, sabe. Como o H5, a M2 e o Marc... ‘A gente tá curtindo muito tá no Brasil, a gente acha as pessoas legais’. Outros estão com saudade, querem voltar para o lado da mãe. ‘Eu tô com saudade demais da minha mãe, quero voltar pra minha mãe’. Aí o irmãozinho da M3 nasceu, daí ela quer voltar pra ver o irmão, quer ir embora. Sabe, tem tudo isso. O fato de gostar do país, gostar da cultura envolve o esforço deles [...] A condição da família ajuda muito. [...] Mas eu acho também que tudo é condição de esforço, sabe”. (Helena - E1)

Excerto 5

“[...]Depende da convivência deles em casa, mas também do interesse pessoal, sabe. Muito. Mas, sabe, eu só consigo ver falta de interesse na Dora

⁷⁷ Os participantes desta pesquisa foram nomeados Dora e Marc. Já os outros estudantes da turma de PL2 receberam as iniciais H (se homem) ou M (se mulher) mais um algarismo numérico para sua identificação.

e na M1, nos outros não.” (Helena – E1).

Excerto 6

“Não, a gente foi para o Caribeño um dia, né. [...] Daí, eu falei: ‘Gente, a gente vai para o Caribeño, vamos? Quem vai?’ ‘Só os meninos’. Aí, eu: ‘Por quê?’. Aí, ele: ‘Ah, porque é programa de menino, né?’ Daí a M3 tem um caso com o H4. Você sabe, né? [...] Os dois são namoradinhos. ‘Ah, é? Você não vai não M3 e o H4 vai?’. Aí ela: ‘Ah ele não me chamou...’ Aí, elas foram tal. Na verdade ele não foi porque ele não gosta disso. A M2 também não porque ela é da igreja. Foi a M4, a M1 e a M3. A Dora não foi também. Talvez porque não tinha dinheiro para ir. Eles ficaram olhando para elas. [...] Mas eu acho que eles são bem machistas, bem machistas... Mas é da cultura deles, os homens são superiores. Às vezes, eles falam: ‘Ah, porque as mulheres têm que servir os homens’. A gente falando em traição... ‘Aí eu acho que uma boa mulher...’, [...] ‘As mulheres são falsas’. Mas elas têm argumento para se defender. Mas mesmo tendo argumentos para se defender é um choque. Eu vejo que muitas vezes que a gente chama para algum lugar o H4 vai e a M3 não vai, sabe...” (Helena - E1)

Excerto 7

“É verdade. Eu não tinha pensado nessa questão da sexualidade assim... [...] Eu nunca tinha pensado por essa parte. Mas você tem razão. As meninas têm mais dificuldade mesmo. A M5 ela tem raiva dos meninos. Muita raiva, sabe. A M3 ela travava muito para falar, mas agora que ela tá falando. A M1 não. Mas eu não sei o motivo. Se tem alguma hierarquia entre eles, sabe. Mas no ano passado os meninos se deram muito mal em relação as meninas. Eu não sei se é do grupo. [...] Eu concordo com você que eles têm um desenvolvimento maior que elas. Mas quanto a participação, eu levo mais para o lado, sabe, por exemplo: o H5 não fala muito. [...] Eu fui fazer uma entrevista com eles, e eu fiquei de cara, porque ele é o mais proficiente. O H3 é também brincalhão, mas ele é meio caladão. O Gilles não. O H6 é muito respeitoso. Eu não sei se talvez sejam as características individuais ou talvez seja o gênero mesmo. Sabe... que talvez as meninas sejam mais acanhadas que os meninos para falar. Mas que existiu essa diferença, existiu”. (Helena – E1)

4.1.1.2 Professora Júlia

Excerto 8

“Eu fiz avaliação individual deles, tipo uma simulação com os mesmos elementos que eles já conheciam. Não foi um desastre, mas foi quase um desastre para quem já conhecia o elemento, para quem já conhecia a pergunta. Então, muito inocentes, muito inocentes... Às vezes eu fico pensando, meu deus do céu, como pode ser tão inocente assim? Então foi chato de novo vê-los totalmente desmotivados. [...] Aí voltamos para a sala dentro dessa mesma ideia, com os mesmos assuntos que eles já tinham visto. Nós sistematizamos alguns erros de novo. [...] Aí eu fiquei brava porque eles foram muito mal”. (Júlia - E1)

Excerto 9

“Não, não. [...] Eu sentia que não adiantava ter uma aula extremamente dinâmica ou se era uma aula extremamente rica, culturalmente falando, ou era uma aula extremamente chata. Não adiantava nenhuma modalidade de aula. De qualquer forma, eles estariam sempre desmotivados. Sem entender esse propósito de “vamos conversar com fluência, vamos saber um pouco mais da cultura brasileira, vamos tentar eliminar os erros”. Então, quando eu voltei das férias, eu achei: “não, agora eu estou com alunos avançados”. E eu ainda estava com problema de discurso ininteligível. Gente falando totalmente trocado. [...] Então, eu não me senti satisfeita por isso [...]”. (Júlia - E1)

Excerto 10

“Tem o primeiro grupo, os alunos fortes: o H5, o MARC, o H2, o H1, a M4, a M2 e o H4... [...] Aí vem os medianos que é: o H3, o H6, a M1[...]. E aí vêm os piores de todos que é: a M3, DORA e M5. [...] Então tem esse grupo. Dentro dos mais proficientes sempre participa com vontade e felicidade: M2, H1, MARC e H2 [...]” (Júlia - E1)

Excerto 11

“Minha implicância, enquanto professora, foi para a M5, para a Dora e para a M1 pela cara que elas faziam. [...] Tem essa feição assim, que eu não sabia reconhecer. Que feição é essa? Elas tão fazendo cara de deboche para mim? Meu deus do céu, elas tão fazendo cara de bunda para mim? Meu deus do céu, eu vou colocar elas para fora porque elas estão debochando da minha cara”. (Júlia - E1)

Excerto 12

“O outro grupo da sala são meninas, né... Muito difícil, muito difícil. Eu já não sabia mais, eu não via luz no fim do túnel... M5, M3 e DORA. Eu falei: - Caraca, véi... Sou eu, sou eu... Aí eu fiz teste de nivelamento com uma mulher que trabalhou na ONU e ela trabalhava com direitos humanos das mulheres. E ela me explicou o que acontece na África. O que acontece na África é que as mulheres são praticamente rechaçadas para não usar um verbo que fique muito ruim. São rechaçadas pela sociedade. [...] Ela morou no Togo. E ela falou, lá as meninas só vão aprender a língua de dominação, que é o francês, depois. Então, talvez, não sei, não fiz o estudo... Então, talvez a M5, a M3 e a DORA sejam desse grupo...” (Júlia - E1)

4.1.1.3 Professora Rita**Excerto 13**

“[...] os alunos que se esforçaram a gente vê mesmo. A gente enxerga isso. Para os que eram mais dinâmicos, a gente via que eles cresciam mais. A gente não pode condenar quem é tímido [...] (Rita - E1)

Excerto 14

“Foi incrível. Assim, eu achei que eles tiveram um aproveitamento. [...] Eu vi um crescimento tão grande, mais tão grande. Alguns alunos se mantiveram, como eu disse. Mas alguns cresceram tanto. Eles deslançaram mesmo. Eles melhoraram muito. Alunos que eu não dava nada, que simplesmente hoje estão em um nível bom. Mas outros me decepcionaram...” (Rita - E1)

4.1.1.4 As professoras falam sobre Dora e Marc**Excerto 15**

“Porque eu acho que existe uma habilidade de aprender uma língua estrangeira. E aí, alguns têm uma habilidade maior... é... não sei... e outros não. E, por exemplo, a Dora tem milhares de problemas familiares que criaram uma barreira. E ela não quer estar aqui. Porque ela saiu. E ela fazia o curso superior lá. E o irmão dela tava pagando. E ele disse para ela não vir. As ela veio mesmo assim. E ela acreditava que ele iria continuar ajudando ela. Então, deles, ela é a única que não recebe nem um real da família. Então, ela vive da ajuda dos outros. Então, para ela, tá sendo muito difícil. Ela criou uma barreira de preguiça de estudar. Quando eu vou na casa deles, ela só vive deitada no canto, dormindo”. (Helena - E1)

Excerto 16

“[Sobre o curso de extensão] Eu vi que ela teve um crescimento muito grande porque ela começou a se esforçar também, né. E outra coisa, ela leva a sério, parece, entendeu. Eu acho que ela leva a sério o curso. Então, isso

me faz pensar em atividades específicas, não para ela, mas para o nível dela”. (Rita - E1)

Excerto 17

“A gente foi para o parque para fazer um piquenique, né. Ai de repente o Marc e o H6 sumiram. E eles andam iguais. Tudo o que o Marc tem, ele divide. A mãe dele mandou um monte de coisa para ele. Aqueles óculos que ele usa, que não tem grau nem nada, né. Um pulseiras, todo, todo arrumado. Bem bonito. Daí quando eu vi, cadê ele? Ai, eu: ‘Gente, cadê eles?’ Eles estavam no calçadão. Todo mundo que passava, eles cumprimentavam para fazer amizade. ‘E, ai, cara! Eu sou o Marc. Quer vir comigo?’ Ai, eu: Marc, que isso? Eles gostam dos brasileiros, eles têm amigos brasileiros, amigos na igreja”. (Helena - E1)

Excerto 18

“Dentro dos mais proficientes, sempre participa com vontade e felicidade: M2, H1, Marc e H2”. (Júlia - E1)

Excerto 19

“O Marc sempre participa. Sempre muito participativo, sempre querendo interagir”. (Rita - E1)

Excerto 20

“Por exemplo, a Dora e a M1 eu tenho as minhas dúvidas. Mas a Dora... Eu tenho muito medo de não conseguir, sabe. Mas eu não culpo tanto o nosso trabalho. Mas todos os problemas que envolveram os alunos nesse tempo todo.” (Helena - E1)

Excerto 21

“Eu acho que não passa no Celpe: a Dora, a M1, o H3 e a M3”. (Júlia - E1)

Excerto 22

“Olha, não que eu tenha receio. É leve. Eu fico pensando, assim, na parte escrita: a M3, o H4, a Dora, a M1 [...] Na verdade, eu acho que todo mundo vai passar. É porque o problema da gente é que eu sou muito exigente. Eu sou muito exigente com eles”. (Rita - E1)

Excerto 23

“Eu colocaria ela no intermediário II porque ela tem todo o conhecimento gramatical. Eu não colocaria ela até no avançado, não intermediário II... porque a gente fez uma simulação e a redação dela foi muito ruim. Muito ruim não, mas coisas sem coerência, ideias soltas. Mas ela consegue conversar bastante, mas tava com algumas restrições”. (Rita - E1)

4.1.2 A voz dos aprendizes

4.1.2.1 A decisão de vir para o Brasil

Excerto 24

“A reação foi dupla. [...] De um lado foi uma situação feliz, e outro lado muito triste, muito triste. Mas longe é a minha família. E deixar o seu filho ou a sua filha viajar para um país onde você não tem irmão, não tem família... No meu caso, não tenho família no Brasil, eu não conheço ninguém aqui. Sou sozinho. É muito difícil, muito difícil. Mas por outro lado, eu tô muito contente, mas porque a vida você tem que buscar a vida, procurar o melhor. E a minha mãe achou que foi muito contente, foi muito... Me mandar para cá. É uma vida futura mesmo para mim. Eu me formando... E, depois a formação, eu vou esquecer o tempo que eu tô passando aqui. Então, vai ser alguma coisa passada.” (Marc - E1)

Excerto 25

“Quando eu decidi para vir estudar aqui, meu... Na verdade, meus pais já morreram. Então, eu morava com o meu irmão e duas das minhas irmãs mais jovens.[...] Então, quando eu decidi, meu irmão, ele não aceitou... E me disse que não... que ele não vai emprestar o dinheiro... para me ajudar a manter... Mas eu tenho duas irmãs... tem também sua família, então é melhor que eu vinha para Brasil para estudar. Então, lá ele ficou triste. Eu

também tenho um namorado. Ele também não... Ele também não aceitou porque ele disse a distância é longe. Então todo mundo ficou triste, mas como é para meu futuro, ele deixa. Depois... hoje é difícil, mas, depois, todo mundo vai beneficiar esta oportunidade. Porque não é para viajar para outro país... não é... não da para todo mundo... é uma chance. Então ele... É muito caro... Então, vou estudar na universidade particular. Então, lá também é caro, mas você tem certeza que se você trabalhar, você tem certeza... Se você estudar muito, você vai mudar de turma sem pagar dinheiro demais. Mas lá na universidade pública tem a corrupção, tem que... Mesmo que se você trabalhar, você vai não conseguir... tudo isso. Então, têm várias... Tem várias coisas que fizeram... decidiram que eu não ficasse.” (Dora – E1)

4.1.2.2 Imagens sobre o Brasil

Excerto 26

“Tinha uma imagem boa do Brasil, antes de vir para cá, dum país desenvolvido.” (Marc - Q1)

Excerto 27

“Antes de vir ao país eu gostava muito do Brasil, mas quando eu vi aqui eu reparo que os brasileiros são muito conter. Eles não gostam falar com pessoas. Demais toda a gente são não gentil.” (Dora - Q1)

Excerto 28

“[...] E também tinha a imagem do Brasil, tipo um país muito, muito, muito lindo. Não é. Tem lugares que não está lindo. E também tinha a imagem do Brasil animado, até hoje o Brasil é animado. A única coisa que não mudou é a imagem do Brasil animado. Sempre o Brasil é animado. Festa, festa, festa. [...] O tempo que eu passei no Congo e o tempo que eu tô passando aqui no Brasil, eu participei das muitas festas aqui do que no Congo. Aqui todos os dias, sexta, sábado, domingo, eu tô na balada. Festa, festa, festa. Já fiz quatro dias sem dormir. Passeando. Durmo, acordo quatro da tarde, vou comer. Eu como e, depois, vou sair de novo. Só isso, quatro dias. Mas a melhor imagem do Brasil que eu tinha é o Brasil é um país onde eu vou estudar e planejar a minha vida”. (Marc - E2)

Excerto 29

“Sim... Mudou muito. Quando eu estava na meu país, eu gostava do Brasil porque primeiro eu tô... tava... não estou um, eu gosto muito do futebol... do Brasil. Então, quando o Brasil quer jogar, às vezes, mesmo quando ele perde, eu chorava porque eu gosto muito deles. Mas eu me disse: ‘eu não nunca imaginava que eu vou ir aqui’. Quando eu tenho a bolsa pra vir aqui, eu me disse: ‘ah, lá tem os cabelos, ah muito... Ah vida...’. Mas quando eu cheguei aqui... No início, eu chorava... Sério pode perguntar para as meninas... Eu chorava mesmo. À noite, eu não conseguia dormir porque tudo é diferente. Quando você... aqui, eu não sei se na outra lugar é... Não é a mesma coisa, mas aqui quando você cumprimentar uma pessoa, ela vai não te responder. Isso é muito ruim. Então, eu me disse: ‘o que eu fiz?’. É como se eu tá perdendo o meu tempo aqui. Eu me disse: ‘eu deixei... Eu perdi três anos na universidade, eu deixei tudo lá pra vir pra aqui’. E tudo é... Tudo tá mudando porque a vida é muito cara. Eu não tem ninguém, meu irmão ele disse que não falo... que eu... Eu vou ficar no meu país para terminar, mas eu disse que não, vou para o Brasil. Mas agora não posso ligar para ele compra o passagem pra mim pra voltar. Eu não posso dizer isso... Eu não... A imagem que eu tenho dos brasileiros, algumas são as pessoas boas, mas algumas são bem... são... Como a gente disse... Ruim... Porque eles roubou o dinheiro do H2, por exemplo. O dinheiro ele vai pra comprar, pagar o aluguel, comer, tudo isso. Eu tenho uma imagem, mas ruim. Mas não é para todo mundo porque tem umas pessoas que são boas. Aqui tem algumas

4.1.2.3 Situação marcante vivida no Brasil: uma perspectiva de gênero

Excerto 30

“Quando nós chegamos em São Paulo, eu estava [...] com as meninas do Congo. E chegamos em São Paulo, ninguém em São Paulo estava falando inglês nem o francês, só o português. Foi o primeiro dia para nós chegar no Brasil. Nós não sabemos como fazer para pegarmos o avião e até chegar em Brasília. Infelizmente nós perdemos o voo. Pagamos nós a passagem de ônibus de São Paulo até Brasília. Doze horas de ônibus. É muito, muito, muito chato. E quando chegamos aqui também nós tivemos um problema de fiador para poder achar a casa. E, felizmente para nós, os congoleses moram aqui já há muito tempo. Eles ajudam nós. E foi uma experiência negativa. Eu não posso... eu não gosto, mas foi uma experiência marcante”. (Marc- E1)

Excerto 31

“O dia em que eu fiz a prova oral com a professora. Ela me falou que você tem que melhorar a sua... a sua... [...] sua fala... senão você vai voltar para o seu país. Então, nesse dia, eu fiquei triste porque eu me disse: ‘todo mundo tem o direito de ser feliz’. Porque se... a língua portuguesa não é a minha língua (chorando)... [...] Todo mundo tem que ser feliz mesmo se você não tem... mesmo se você não tem... você não tem é... Mas eu acho que não é bom falar para alguém: ‘você vai voltar para o seu país’. Nós estamos aqui para estudar, para estudar uma outra língua. Não é fácil. A língua portuguesa só fala aqui. Então, a gente vai conseguir. Então, não é bom que falar assim com as pessoas. [...] Eu fiquei em casa com as minhas irmãs. Se eu queria sair, ia sair com as minhas amigas. Então, eu não vou mudar para aqui e mudar tudo isso. Então, é um grande problema para mim fazer amizade, fazer tudo. Mesmo que os meninos morem ao lado de minha casa, eu não tem hábito de ir lá. Então, é difícil para mim. Eles... eles... tem hábito de fazer amizade com todo mundo. Então, é mais fácil para eles de praticar a língua. Eu... eu... é... eu... eu sei que para conseguir eu tenho que praticar, praticar a língua, mas como praticar se eu não tenho amigos. É o problema. Eu me fiz essa pergunta todo o dia. Mas tem que sair... Sair para ir onde? É o meu problema também porque para sair e fazer amizade é um problema. Então, mesmo se você tenha uma amiga, não é todo o dia que você vai encontrar.” (Dora - E1)

4.1.2.4 O PL2 em sala de aula

Excerto 32

“Na verdade, não é bom os africanos chegam aqui estudar na mesma sala, na mesma turma. [...] Porque a gente tem uma língua comum. E quando a professora não está na sala, a gente fala o francês.” (Marc - E1)

Excerto 33

“Posso falar, a experiência foi muito boa. Eu tenho a professora, muito bom, muito boa, inteligente. As professoras que sabem sempre elas tiram dúvida. Sempre elas tiram dúvidas da nossa cabeça. E esses dias... a gente tem aprendido... e também a gente tem praticado o terminal como... como temos que aprontar a prova do Celpe-Bras. Trabalhar bastante e também, não ficar com medo das avaliadoras. E temos que relaxar, ficar calma.” (Marc - E1)

Excerto 34

“Não, ainda não porque... é... conversar com as pessoas, eu tô com vergonha, tô com medo. Por exemplo, para falar com minha professora, eu tô com medo, tô com vergonha porque eu me disse eu vou falar mal essa

palavra... Então, ela vai ficar com raiva... Ela já explicar essa palavra. Eu tô com medo todo o dia... Como que... eu... que falar com ela. Não é para falar com outras pessoas, eu falo... Só vergonha, mas com ela... Eu me disse que... Ela aprender a pronunciar essa palavra, mas até agora eu não consegui aprender a falar... (Dora - E1)

Excerto 35

“Eu gosto de tudo porque não é a mesma maneira que... [...]quando eu fiz [...] a comparação entre a maneira de estudar aqui e a maneira de estudar no meu país, é diferente... às vezes, as professoras jogar conosco, ela nos convidar para sair junto. Tudo isso faz com que estudar... Estudar a gente conseguir, mas lá no meu país quando os professores entre na sala, eles ficam bravos com todo mundo. Quando você falar uma coisa errada, ele jogar tudo isso. Então, você vai não é a mesma maneira... Tô... Eu estou feliz porque aqui é como uma família. Aqui tem a secretaria fechada, nós podemos entrar e ficar aqui. Lá no meu país não é...”. (Dora - E1)

4.1.2.5 O PL2 fora da sala de aula

Excerto 36

“Sim. Tenho contato com brasileiros, converso com eles no bairro, na universidade, no baile, no ônibus. Às vezes, convido alguém na minha casa, no restaurante. [...] somos todos amigos. E minha relação com eles é uma relação de amizade.” (Marc - Q4)

Excerto 37

“Tenho alguns contatos com brasileiros. Nós conversamos sobre o facebook. Eles são de simples amigos.” (Dora - Q4)

Excerto 38

“Sim. Na academia quando eu malho. [...] e aos domingos, na igreja. No club. Cada vez eu vou no club para relaxar depois de uma semana muito, muito cansativa”. (Marc - E1)

Excerto 39

“Também na igreja tenho muitos amigos, muitos amigos. Eu faço parte de uma comunidade que se chama Maria. Eu sei que a comunidade é grande. A gente tem a reunião todo sexta-feira, toda sexta-feira tem uma reunião.” (Marc - E1)

Excerto 40

“Eu fiz muitas coisas, muitas coisas. São Paulo, Goiânia, Anápolis, Brasília... Quase todas as cidades satélites: Taguatinga, Ceilândia, Sobradinho, Guará, Cruzeiro, Brazlândia, Núcleo Bandeirante”. (Marc - E2)

Excerto 41

“Durante a semana, quando ter... é... às sextas, eu vou para lá [igreja], mas se não tem nada, eu vou para casa. Vou para... vou para a feira... visitar, às vezes, comprar...” (Dora - E1)

Excerto 42

“Lá no meu bairro, as pessoas não são legais... Eu fui lá na semana passada, em Samambaia, as pessoas são muito legais. [...] Eu tô falando com um amigo e as crianças vêm para brincar. Ah, você é africana? Como é seu país? Você assistiu a Copa na África do Sul? As pessoas são muito legais... Mesmo as mulheres, ele conversar conosco. Eu ficou muito surpresa porque lá na Vila a M2 conversa com as pessoas, mas eu nunca fui a igreja dela. Mas para a igreja católica eu fui. Mas depois do culto, cada pessoas vai embora...” (Dora - E1)

Excerto 43

“Eu sou católica. Tenho um amigo que ele me pediu de vir para só a igreja, para conversar mais com as pessoas. Mas quando eu fui lá, as pessoas não estavam. E, depois do culto, só ele conversar as pessoas que eles conhece. Então, tô... Eu me... Sou tímida. Então, porque... Eu me disse: ‘porque eles

são assim?'... Lá na igreja não tem diferença. Todo vem para orar, agradecer Deus. Então, porque eles são assim... Não é meu opinião, não é para todo mundo. Eu me disse, por exemplo, eu sou... Por que eu estou tímida... É a razão, é a razão... Mas não sei se as pessoas se comportar assim..." (Dora - E1)

Excerto 44

"Lá na igreja, para falar a verdade... Na igreja católica, depois... da missa... as pessoas vão embora. Então, tem ninguém com quem conversar assim... mas pra a igreja... igreja. [...] Evangélica... eles são mais... mais... como a gente diz... eles falam mais... conversar mais com as pessoas... Então, são mais simpática." (Dora - E2)

4.2 Crenças sobre ensino e aprendizagem de PL2

4.2.1 O que é língua?

Excerto 45

"Para mim a língua é uma coisa muito importante, muito importante. Para mim pode ser comparável a sabedoria geral. E quer falar muito, quer conhecimento é uma pessoa de valor. Hoje em dia, antigamente, a língua era alguma coisa, uma bobagem. Mas hoje em dia, a língua é uma coisa muito importante, muito considerada." (Marc - E1)

Excerto 46

"Para mim, português é uma língua mais legal. Porque estudar uma língua é uma grande chance porque não da para todo mundo. Por exemplo, se eu estou estudando a língua, se no futuro eu voltar para... meu país, a gente vai... ela falar uma língua demais... Então, para ter um trabalho também será mais fácil para mim porque eu... porque eu tenho um [...] nível que muitas pessoas não têm. É uma chance a língua portuguesa. Mesma que seja difícil, tem muitas regras, tem muitas palavras. Acho que é legal aprender uma língua demais." (Dora - E1)

Excerto 47

"[...] Eu achava que a língua era fácil. É como que as palavras... é mesmo que as palavras do francês. Então, eu tenho já um ideia... Mas quando eu cheguei aqui foi... foi difícil porque quando as pessoas falavam, eu não entende nada. Eu dizia: o que é isso? É como se eu fosse outro mundo. Eu ficou, às vezes, eu chorou..." (Dora - E1)

4.2.2 Por que é importante aprender PL2?

Excerto 48

"É importante para tem muita importante pra você mesmo. E depois pra... e... pra ter... liberdade. [...] Liberdade para falar com as pessoas. Falar com as pessoas. E mudar... mudar de conhecimento. [...] Que não é tudo o que eu conheço que você conhece. Então, se eu não entende o que você está falando, nós não podemos trocar. Então, é importante de estudar uma outra língua para ser livre. Pra ser livre. Pra trocar e viver mais tranquilo. Porque se você... Por exemplo, se eu mudar, é... mudar do país para Estados Unidos será muito difícil para mim, para conversar com as pessoas. Mas se eu é... é... conhece a língua inglês, será mais fácil para mim... é... para morar lá. Mas se eu não conhece a língua, não posso ficar lá porque ninguém vai entende o que eu está falando. É melhor que a gente estude uma outra língua pra ter conhecimento. Mas se hoje eu vou para a França, Belgique, Suisse vou falar... Vou me sentir como meu país porque lá todo mundo me entende. Está falando, vou me sentir mais tranquila, mas Londres, Estados Unidos, Chine, tudo isso é... outra língua..." (Dora - E2)

4.2.3 O que fazer para aprender o PL2?

Excerto 49

“Então, a gente vai ficar em casa. [...] E o pior... na casa... em casa, a gente fala só francês. Então, isso não é bom para nós porque nós devemos falar a língua portuguesa para melhorar a nossa língua. Para ter mais conhecimento. Então, eu quero que as pessoas... os alunos do PEC que vão vir para estudar aqui, não morar junto porque não é uma boa coisa para eles. Esta maneira não ajuda o aluno para estudar, para falar mais a língua. Se eu, desde o momento que cheguei aqui, morar com os brasileiros, hoje minha [...] pronúncia será melhor. Não será o mesmo. O conhecimento que eu vai ter será mais... Porque aqui é o mesmo... É a mesma coisa que nós falamos. Em francês, a gente é excelente para falar francês. Nós... para falar, para falar francês a gente é melhor em francês porque a gente tem que morar com os brasileiros. O governo, o reitor da UnB pode ajudar os alunos do PEC pra dar uma... onde morar... falar com outro... não é morar com os brasileiros, mas com os outros africanos que já falam a língua portuguesa, como Guiné Bissau, Angola. Eles já falaram a língua, então morar com eles será melhor para mais estudar, para mais... para aprender a língua será melhor. Porque morar junto é ruim, é ruim...” (Dora - E2)

Excerto 50

“Na verdade, não é bom os africanos chegam aqui estudar na mesma sala, na mesma turma. Eu acho que não é bom. Eu acho que não é bom. Porque a gente tem uma língua comum. E quando a professora não está na sala, a gente fala o francês. E quando a gente acaba com aula, a gente fala o francês. Em casa, fala o francês. Quem fez o curso de inverno, porque eu não fiz o curso de inverno, quem fez o curso de inverno me contou que o curso de inverno... eu tô fazendo o curso de extensão com outras pessoas. E não tem uma língua comum com aquelas pessoas, o português é a nossa língua para comunicar na sala... uma... relacionamento bom com a outra pessoa, você não pode ficar com o rosto fechado não é bom. Tem que perguntar para as outras pessoas, como está e as novidades? Mas conosco, na nossa turma, eu faço uma pergunta, eu faço em francês. Não vou fazer em português. Eu sei que tem uma língua mais fácil da gente conversar. Mas com a turma de extensão, o francês não é nossa língua comum. O espanhol também não é. O italiano não é, o alemão não é. Só o português. E aí nós não falamos. Só em português. E melhor, a gente temos contatos com eles e conversa em francês. Liga para eles. Nós falamos só em francês. E a gente é melhor. A gente melhora. A gente melhora, quero dizer o português...O nosso português, com a minha turma, é só a escrita. Eu acho que seria se melhor.” (Marc - E1)

Excerto 51

“Mas agora, meu problema é que quando eu cheguei, eu não tenho amiga com que praticar a língua. Só em casa, eu falo só francês. É muito difícil porque quando você conversar com uma pessoa que fala a mesma língua que você, e você está estudando, é melhor que você pratique a língua com uma pessoa que falar a mesma língua que você. Mas se você falar a sua língua todo o dia, você vai não conseguir. Eu tenho uma amigo da França. Nós tivemos os cursos de extensão juntos. Ele tem, a namorada dele é brasileira. Eu achei que o nível dele é melhor. Porque lá, ele disse que está na casa dele... Ele falou que só fala português[...].” (Dora – E1)

Excerto 52

“[...] é muito difícil aprender uma língua em seis meses de aulas, mas também não é impossível mesmo uma língua em seis meses. Também eu estou aqui no Brasil, tenho muitos contatos com os brasileiros, brasileiras, meus amigos, amigas.” (Marc – E1)

Excerto 53

“A fala não é alguma coisa que você vai aprender aqui na escola. A escola ensina só as dicas, as regras da gramática que você pode aplicar para falar dum jeito formal, mas formular as frases, as ideias... as ideias são minhas e sempre que... tipo... você tem que ter... da posição... e a ideia... as ideias são minhas, eu tenho que escolher, eu tenho desenvolvias minhas ideias.” (Marc – E1)

Excerto 54

“Eu estou obrigado mesmo a praticar o português. Em todos os lugares eu estou com vontade de falar o português. Seja errado, eu falo, eu falo.” (Marc – E1)

4.2.4 Como estou no processo de aprendizagem de PL2?**Excerto 55**

“Eu aprendi o português aqui na escola, aqui agora. Cheguei. Tá faltando um mês para acabar. Posso falar, a experiência foi muito boa. Eu evolui muito, muito. E porque quando eu tô olhando as formas passadas, eu fico rindo mesmo. Ah... Eu noto que existem erros que escrevi, as coisas que eu li... as minhas coisas. Mas, no início, não era uma coisa... não achava fácil e porque... eu não sei nada, não sabia nada. Vou aprender tudo aqui. O português vai vir com o tempo. Vou aprender no dia a dia. Não tava com pressa de falar diretamente, direito mesmo. Sabia que o mês de julho, outubro e antes da prova. Vou estar já pronto para passar a prova. Mas também eu tinha um forte vontade de falar, de aprender. Quando chegava numa loja para fazer compra, não falava nada, não falava nada. Só ah... Você sabe francês?”. (Marc - E1)

Excerto 56

“Eu queria melhorar, me confundir com os brasileiros quando eu estou falando.” (Marc – E1)

Excerto 57

“Eu acho importante desenvolver a audição. Importante desenvolver a escuta mesmo. Porque na faculdade eu não vou precisar falar muito, importante é escrever e escutar. A fala vem dia a dia. Eu tenho muito tempo. Mas, acho que depois do CELPE-BRAS, eu tenho cinco meses para melhorar a minha fala, melhorar o meu português até chegar lá.” (Marc- E1)

Excerto 58

“Dora: Eu acho que agora, quando eu falo a gente conseguir entende... Mesmo se é bem... Mesmo se não é melhor... Mesmo que eu não fale bem a língua. Quando eu tô falando, a gente conseguir me entende... acho que meu [...] meu nível é melhor [...] que antes...”

Juliana: e você está satisfeita?

Dora: Não, ainda não porque fa... é... conversar com as pessoas, eu tô com vergonha, tô com medo. Por exemplo, para falar com minha professora, eu tô com medo, tô com vergonha porque eu me disse eu vou falar mal essa palavra... então ela vai ficar com raiva... ela já explicar essa palavra. Eu tô com medo todo o dia... como que... eu... que falar com ela. Não é para falar com outras pessoas, eu falo... só vergonha, mas com ela... eu me disse que... ela aprender a pronunciar essa palavra, mas até agora eu não consegui aprender a falar [...]” (Dora - E1)

4.3 Identidades “linguajeiras”**4.3.1 O francês e as línguas africanas performando identidades**

Excerto 59

“Eu queria melhorar, me confundir com os brasileiros quando eu estou falando. Meu sotaque dá para perceber que eu sou estrangeiro. Eu não tenho uma boa sotaque. Dá para perceber. [...] Me confundir com os brasileiros seria importante para mim. Significa que eu estudei o português, pratiquei o português e também me adaptei com a cultura, com o país. Daí é também... eu acho que não é muito importante, mas meu desejo, meu desejo.” (Marc – E1)

Excerto 60

“Sim, eu acho. Porque somos humanos, temos também diferenças, gostos. E também eu entendo, eu entendo. No meu país, quando você, homem entrevista, a entrevista, o avaliador não souber que você é estrangeiro é outra coisa. Se o avaliador souber que você é congolês, você tem mais oportunidade de achar emprego. Mas quando você fala, porque no Congo temos quatro línguas nacionais, e o presidente é do região que fala o XX e as pessoas que falam o XX tem um sotaque diferente do que as pessoas falam XX no capital. E quando você chega lá e quando você chegar a frente do entrevistador... E quando você fala, o sotaque dá para perceber que você é da região do presidente, você tem mais oportunidade. Nós temos a região que não tem boas, não tem bons relacionamentos, não colaboram muito e... E tem região que é o capital XXXXX, a pessoa que sai dessa região não pode trabalhar naquela região. E quando você chegar, e fala dá para perceber que o seu sotaque é de outra região. Você tem menos oportunidade.” (Marc – E1)

Excerto 61

“Agora não posso falar porque tô aqui somente há seis meses. E não conheço a realidade todas. Mas eu posso falar o comportamento que os brasileiros, brasileiras é bem diferente que o meu país. Eu acho que aqui não é igual ao meu país, mas também somos humanos e quem sabe que aqui existe. Quem sabe? E por isso eu me refiro à realidade do meu país para avançar mesmo. Se não for o caso aqui do Brasil, se a sotaque, não diferença alguma coisa, a vantagem é minha. Mas se a sotaque diferenciar alguma coisa, já estou preparado.” (Marc – E1)

Excerto 62

“Quando eu tava saindo para a rua, nesse momento eu tava aprendendo o lingala. E quando voltava para casa, a minha mãe não deixava que eu falava o lingala. [...] Porque você vai estudar o francês, você vai fazer tudo em francês, não adianta falar o lingala. O lingala só se fala no Congo. Se você viajar por aí, você não vai falar o lingala, vai falar o francês. E também o lingala é tipo um idioma da rua, muito pejorativo mesmo. Eu não converso com a minha mãe ou o meu pai no lingala. Só com o meu irmão ou amigos. Eu falo pouco. E também não sei falar o verdadeiro lingala. Quando bispo está falando, eu não entendo nada”. (Marc - E1)

Excerto 63

“Mas eu falo mesmo, eu sei falar mesmo o francês que o lingala. Eu tava com os amigos da França, eu percebi que eu falo bem o francês. [...] Por exemplo, você é brasileira. Você nasceu aqui. Você fala português na escola, em casa. E, quando a professora tá dando aula, você fala o português e pouco me importa. O importante em uma língua é comunicar, conversar. Pouco me importa. Vou mandar a mensagem abreviada. Mas tipo assim, você não vai se importar, mas eu vou me preocupar... Eu não sei em que nível eu tô mesmo, eu tô falando francês, falo francês, nunca percebi em que nível tô. Eu falo. É uma língua nativa. Eu falo francês. Só que você vai comunicar com os franceses porque você vai perceber o francês deles e não é muito bom. Tem erros. Erros simples. Tipo, por exemplo, tipo... todo mundo são. Erros pequeninos, tipo: todos os dia... assim erros pequeninos... mas não é grande.” (Marc - E1)

Excerto 64

“Mas depois quando eu vi Marc, as meninas... Eu me disse: o que é o meu problema? [...] Porque ele fala bem a língua...” (Dora – E1)

Excerto 65

“Eu tenho uma amiga da França. Nós tivemos os cursos de extensão juntos. Ele tem, a namorada dele é brasileira. Eu achei que o nível dele é melhor. Porque lá, ele disse que está na casa dele... Ele falou que só fala português [...]” (Dora – E1)

Excerto 66

“No meu país... se eu falo bem a língua francês hoje é graças a minha mãe porque ela era uma pessoa... Ela sofreu muito. [...] Porque, quando ela se casou com o meu pai, a família do meu pai não gosta dela. Então, ela sofreu muito. Mesmo quando ela estava trabalhando, a família disse que não. Ela não vai trabalhar, vai ficar em casa pra cuidar da criança. Então, ela deixou o trabalho. Então, ela disse que se ela não estudar... as filhas dela vão conseguir porque ela tem dever de cuidar pra felicidade da sua filha. Então, quando eu vou pra escola, quando eu ia pra escola, você tem um nota ruim, ela vai te bater muito. Então eu estudava muito com ela.” (Dora - E1)

Excerto 67

“Desde três ou quatro anos... Minha mãe... quando você quer alguma coisa, se você não fala francês, ela vai não te dar. Então a gente tem que falar francês. É assim. Ela vai escrever alguma coisa, você vai ler, se estiver errado ela vai te “batar”. É assim que a gente aprender a língua.” (Dora - E2)

Excerto 68

“Ela nos bateu muito pra conseguir tudo. Até a minha irmã mais nova... ela já tem o vestibular. Ela está no segundo ano da universidade no meu país.” (Dora - E2)

Excerto 69

“A professora ou o professor fala para ele francês, ele responder em dendi. Então, é muito difícil. É lá que eu aprender a língua dendi, na escola.” (Dora - E2)

Excerto 70

“Sim, porque meu pai, ele trabalha no administração em um posto [...] E, então, a gente tem que falar francês porque se o seu colega ver em casa que todo mundo está falando dialeto, não é bom [...] Não, porque ele pode falar francês... Se você não entende, não é bom pra seu... para o seu... como que a gente diz? Para o se [...] É! Imagem do meu pai. Então, a gente tem que falar francês. Minha mãe é a... Tem muita vontade que nós conseguimos na vida. Então, para conseguir, a gente tem que estudar, trabalhar. Ela não tem a chance para trabalhar como ele quisesse...” (Dora - E2)

Excerto 71

“Quem pode ir, vai. Mas, no meu país, muitas pessoas são analfabetas. Então, eles disseram que as mulheres têm que ficar em casa para cuidar das crianças. Então, só os homens vão para a escola, né, antes. Mas hoje todo mundo vai para a escola, para falar francês, para escrever, para ler. Mesmo se você não tem dinheiro, nosso presidente dá a oportunidade para as meninas estudar de graça”. (Dora - E2)

Excerto 72

“Porque antes as meninas não tinham a chance para estudar. E não tem muitas mulheres ‘famoso’ na administração pra... pegar o grande decisão. [...] Tomar decisão importante... Não tem as mulheres só, só os homens. Então, agora eles querem que as mulheres também tem, participem... eles deram prioridade às mulheres.” (Dora - E2)

Excerto 73

“Porque ela disse que nós temos que conseguir e pra conseguir você tem que falar a língua mesmo [...] Eu tenho uma sobrinha e três sobrinhos desde o... pequeno a gente não fala a língua da dialeto pra eles. Só francês. Então, desde que eles são baby, a gente fala francês. Então, agora, eles falam francês bem. Então, um tem seis ano, um tem três e um um ano outro.” (Dora - E2)

4.3.2 Autorretratos

4.3.2.1 Antes do Celpe-Bras

Excerto 74

“Ah... Acho que nenhum espaço. Porque eu sou, em Brasil... Eu tenho que falar o português, aprender o português não posso ficar calado. Tipo... Falar o português com as outras pessoas. Eu estou obrigado mesmo a praticar o português. Em todos os lugares eu estou com vontade de falar o português. Seja errado, eu falo, eu falo.” (Marc – E1)

Excerto 75

“No ônibus, na igreja... Eu sou católica. Tenho um amigo que ele me pediu de vir para só a igreja para conversar mais com as pessoas. Mas quando eu fui lá, as pessoas não estavam. E, depois do culto, só ele conversar as pessoas que eles conhece. Então, tô... eu me... sou tímida, então porque... eu me disse: porque eles são assim? Lá na igreja não tem diferença. Todo vem para orar, agradecer deus, então porque eles são assim? Não é meu opinião, não é para todo mundo. Eu me disse, por exemplo, eu sou... por que eu estou tímida... É a razão, é a razão... mas não sei se as pessoas se comportar assim... [...] No ônibus também. As pessoas têm uma [...] face... é... [...] fechada... É eles não querem falar com ninguém. Então, no ônibus, eu também estou tímida. Eu não falo com ninguém.” (Dora - E2)

Excerto 76

“Eu evolui muito, muito. E porque quando eu tô olhando as formas passadas, eu fico rindo mesmo. Ah... Eu noto que existem erros que escrevi, as coisas que eu li... As minhas coisas. Mas, no início, não era uma coisa... não achava fácil e porque... Eu não sei nada, não sabia nada. Vou aprender tudo aqui. O português vai vir com o tempo. Vou aprender no dia a dia. Não tava com pressa de falar diretamente, direito mesmo. Sabia que o mês de julho, outubro e antes da prova. Vou estar já pronto para passar a prova. Mas também eu tinha um forte vontade de falar, de aprender. Quando chegava numa loja para fazer compra, não falava nada, não falava nada. Só ah... você sabe francês? e se a pessoa tipo... sim eu falo francês, inglês... eu falo só inglês básico. Era muito, muito, muito difícil, muito, muito difícil.” (Marc – E1)

Excerto 77

“Quando eu cheguei foi legal... porque eu teve vontade de estudar... Mas depois quando eu vi Marc, as meninas... eu me disse: o que é o meu problema? [...] Porque ele fala bem a língua... Mas eu achei que eu não tenho amigo com quem praticar. Ele tem. Ele sair todo o... Ele sair para festa, tudo isso. Eu ficou triste. Mesmo ... e também eu tenho... pensando porque também às vezes minha família não me ligou... Eu ficou [...] Então, eu não quero demais estudar a língua. Porque eu me disse: ‘minha irmã mais jovem, agora, esse ano, ela vai fazer o segunda ano da universidade’. Então, eu me disse: [...] ‘se eu estivesse no meu país teria terminado’. Então, vou estudar a língua para... fazer amizade com as pessoas para praticar. E tem também o exame... Eu tô com medo do exame porque se eu não... Vou voltar para meu país. Então, vou perder meu tempo. Tô pensando na minha família, tem muitos problemas para estudar aqui. Porque o meu debut? A minha chegada foi legal, mas depois com as problemas...” (Dora – E1)

Excerto 78

“Sim, acho que sim... igual se... tô falando com você... porque não falar com as pessoas...” (Dora - E1)

4.3.2.1 Após o Celpe-Bras

Excerto 79

“Então, foi a primeira vez para mim. No início, foi um pouco difícil porque no Congo a gente não se faz o mesmo tipo da prova que aqui no Brasil. [...] Só que a prova foi boa para mim. Não tive dificuldade. [...] Estamos esperando o resultado.” (Marc – E2)

Excerto 80

“O Celpe-Bras foi muito bem. Mas tem algumas preocupação porque o rádio foi muito rápido. A gente não conseguiu entender muitas coisas. Então, escrever o que nós entendemos. Mas foi bem.” (Dora – E2)

Excerto 81

“A parte oral é um pouco estressante... Porque você não vai saber o que a avaliadora vai perguntar para você... É um pouco difícil. Só que a parte oral é bem complicada.” (Marc – E2)

Excerto 82

“Antes de fazer isso, tô com medo... Mas os “trabalhadores” (avaliadores) foi bem... Eles falar comigo com muito calma. Disse que era como uma conversa. Então, eu ficou tranquilo, mas antes tava com medo. Mas depois disso, eu falei com ela... Conversei com elas... [...] Antes da prova escrita, eu com minhas amigas foram muito... Nós estava com medo. À noite, a gente não “conse...” “conse...”, a gente não conseguiu... acordar... Acordamos duas horas da noite. Mas depois oramos junto. Pedi a deus da sua ajuda, mas nós precisa disso para ficar aqui, para estudar aqui. É como o visto. É como o passagem para ficar aqui no Brasil. Então nós oramos junto com os meninos. Depois disso a gente ficou tranquilo.” (Dora – E2)

Excerto 83

“Eu tô de boa, tô curtindo a vida. Eu tô praticando até agora, tô estudando mesmo [...] Você tem que aprender a língua no dia a dia. Todo o dia. Você tem que aprender o conhecimento. Você tem a prática.” (Marc – E2)

Excerto 84

“Sobre a língua eu não... Acho que é bom de estudar uma língua demais... É bom de ter um conhecimento. Mas depois da prova, eu me disse... Depois de tudo isso, é o que eu me disse: ‘só um dia pra eu decidir na sua sorte...’. Então, primeiro eu fui feliz em terminar com essa prova, mas depois, eu me disse: ‘eu tenho que conseguir porque é minha vida essa prova, porque eu tenho que conseguir...’. Eu orar a deus para me ajudar pra eu conseguir nessa prova...” (Dora – E2)

Excerto 85

“Nada, só que eu tava no mesmo nível que a prova. Só que eu penso em tirar a melhor nota, excelente. É difícil, né. Não sei se vou conseguir tirar o excelente, mas o avançado, avançado superior. Posso tirar. Eu sei, eu sei. Eu vou passar, não vou reprovar, com certeza não vou reprovar. Só que tenho esperança do resultado mesmo. Não posso trabalhar na prova para tirar a nota média, não é bom. Não é boa, alguma coisa... Essa coisa não é boa para mim. Eu tenho que tirar o melhor que eu prestei, né.” (Marc – E2)

Excerto 86

“Se eu ficar aqui, vou falar como os brasileiros, vou ter o sotaque como eles. Falar tudo como eles porque é a minha nova vida aqui. Então, fazer quatro ou cinco anos aqui não é pouco, é muito. Então, eu tenho que estudar a língua, falar como eles, ter o costume como eles. A cultura. Tem muitas coisas. Eu pensei muito. Na minha cabeça tem muitas coisas. Mas língua... Eu me disse: se fosse, se chegasse, chegasse que eu não conseguir nessa prova, será muito difícil pra mim, porque ficar aqui sem estudar é como se eu vem pra... como turismo. Isso não é bom. Eu deixei tudo no meu país pra vir aqui. Então, tem que conseguir pra tem um futuro melhor, tem que conseguir, tem que conseguir e, pra conseguir, eu tem que falar a língua porque eu sou... porque o problema, o grande problema é que quando você ouve e não entende o que as pessoas tá falando, isso não é bom pra você. Porque as pessoas serão lá... Eles vão falar, mas você não vai... entende. Isso é ruim pra você.” (Dora – E2)

Excerto 87

“Não é uma prova de matemática. Na matemática, se a resposta fosse 2, foi 2. Mas as redações depende de avaliador, depende do jeito que a eles corrigiram a sua prova.” (Marc – E2)

Excerto 88

“Não posso falar sobre isso porque depende da pessoa que vai avaliar. Não, corrigir... Avaliar a minha prova escrita. Mas acho que é... Achei que na prova oral foi muito bem... Mas antes eu estava com medo. Eu estava com medo... Porque eles vão me pedir, porque eles vão me pedir... para falar com as pessoas, tô com vergonha, tô com medo... Eu me disse: ‘vou falar mal a língua’. Eles vão me disse: ‘o que é isso? Ela está falando errado’” (Dora – E2)

Excerto 89

“Então, não gosto muito de falar com as pessoas, mas com elas... Como elas são minhas professoras, elas são as pessoas mais legais que eu conheci aqui no Brasil. Porque os brasileiros são, algumas brasileiras são fechado, mas com elas não é isso, nós... como a gente? [...] Como amigo, como irmão... Então, com elas tudo é tranquilo.” (Dora – E2)

Excerto 90

“Tudo isso é o problema de... medo... Eu não tem confiança [...] Então, eu me disse: ‘eu vou falar mal a língua’. Tô aqui para estudar a língua. Antes de vir aqui, eu não conheço nada da língua portuguesa. Mas, quando eu cheguei aqui, eu aprendi muitas coisas, muitas com a minha professora. Todo o dia ela deu exercício. Faz a redação. Às vezes, não consegui para dormir porque eu me disse: ‘tem que fazer isso’. Mas depois, a prova, eu vi que o que ela pedia era uma boa coisa porque tem muitas pessoas lá que não conseguiam fazer tudo a prova. Porque elas não tem costume de fazer isso. Mas com nós elas deu tudo o que ela sabia...” (Dora – E2)

Excerto 91

“Sim, vergonha. O problema, vergonha. E também eu sou tímida. Eu sou tímida. Mas se eu te conheço, eu tem o costume de falar com você, conversa com você. Mas se eu tive a primeira vez, acho que não vai... Não será fácil para mim conversar. Como por exemplo, a M2, ela não tem vergonha com as pessoas. Ela fala, fala, fala. Mas eu não sou assim... Falar com todo o mundo, não tenho o costume. É meu problema. Também aqui não é como o meu país. No meu país as pessoas são mais abertas. Aqui não é assim. Se eles não te conhecem, eles não vai falar com você. Você mesmo viu hoje o que nós tá falando antes. Aqui no bairro, eles são muito fechados. Mesmo se você tem vontade para falar com eles, vai se sentir menos. Não sei... menos... porque você cumprimento uma pessoa, eles te olhando assim... então para falar com uma pessoa você disse, como se diz? [...] Então, a gente vai ficar em casa... Falar com os meus amigos... e o pior... na casa... em casa a gente fala só francês. Então, isso não é bom para nós porque nós devemos falar a língua portuguesa para melhorar a nossa língua.” (Dora – E2)

Excerto 92

“Mais tranquila... Mas o problema é que eu não tenho onde ir. Todo dia ficar em casa é muito chato. É muito... Às vezes, eu me disse... Mesmo ontem, eu disse para a M3: ‘se fosse, se eu fosse no meu país, seria feliz porque lá tem onde ir.’” (Dora – E2)

4.3.3 Expectativas sobre o futuro: Celpe-Bras e PEC-G

Excerto 93

“Além de ser um simples certificado, Celpe-Bras pode ser para mim a chave da minha vida. E é a chave para a minha vida porque se eu não passar no

Celpe-Bras não vou fazer a faculdade, tenho que aprovar que eu estou fluente. Agora, eu falo o português. Não tenho mais dificuldade para entender para conversar com outras pessoas. Porque não adianta, você vai na faculdade para estudar e você não entende nada, não escreve nada. Não adianta. E por isso a gente estamos estudando o português.” (Marc - E2)

Excerto 94

“Mas também não estou com pressa de começar a faculdade. Estou bem tranquilo, bem calmo. Estou estudando o português. E, quando vou acabar com o português, vou começar a faculdade. É uma desafio para mim, vou passar no Celpe-Bras e porque eu fiz a viagem para cá, para estudar e se acontecer que... se acontecer que eu não passar no Celpe-Bras. Não sei como vai ser a minha vida. A vida sem estudo, não sei.” (Marc - E2)

Excerto 95

“O Celpe-Bras é como um exame decisivo porque se eu não... Você não vai para a universidade. Então, devemos conseguir. Celpe-Bras é como... como a gente... é... tudo... é tudo para nós... sem isso, você não vai para a universidade [...]” (Dora - E2)

Excerto 96

“Eu imagino uma vida melhor. Trabalhando na minha área de informática. Meu desejo, eu desejo, eu trabalho na minha área. Eu faça a... eu faça muitas coisas... e também eu desejo que... eu desejo que eu retorne para o eu país. Estudar, voltar. Fazer o mesmo com a sabedoria que eu tô adquirindo aqui com os meus irmãos para a África. Com um África melhor que antes.” (Marc - E1)

Excerto 97

“Meu futuro... se eu... seu pude... puder o Celpe-Bras, eu acho que nada vai me bloquear... É minha... para ter dinheiro porque só isso. Se eu, se eu fico em Brasília pra estudar, acho que meu futuro será melhor porque eu vou ter um diploma que as pessoas lá do meu país não têm. Vou falar uma língua demais. Vou ter um futuro melhor. Acho que lá... Acho que daqui a cinco ou dez anos, vou viver lá no Benim, vou ajudar a minha família. Eu ajudar a minha família. E farei tudo o que eu quiser.” (Dora - E1)

ANEXO I – POEMA

Proverbios y cantares - XXIX (Antonio Machado)

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;

Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.

Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.

Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

ANEXO II – MAPA DA ÁFRICA

