

“Aqui não
é um
paraíso,
mas é
muito bom”

imersão e identidade
de estudantes africanos
no **Distrito Federal**

Fidel Armando
Cañas Chávez

“Aqui não
é um
paraíso,
mas é
muito bom”

**imersão e identidade
de estudantes africanos
no Distrito Federal**

Fidel Armando Cañas Chávez

“Aqui não
é um
paraíso,
mas é
muito bom”
**imersão e identidade
de estudantes africanos
no Distrito Federal**

Araraquara
Letraria
2019



**“AQUI NÃO É UM PARAÍSO, MAS É MUITO BOM”:
IMERSÃO E IDENTIDADE DE ESTUDANTES AFRICANOS NO DISTRITO FEDERAL**

PROJETO EDITORIAL

Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Letraria

CAPA

Letraria

REVISÃO

Letraria

CHÁVEZ, Fidel Armando Cañas. **“Aqui não é um paraíso, mas é muito bom”:
imersão e identidade de estudantes africanos no Distrito Federal.** Araraquara: Letraria, 2019.

ISBN: 978-85-69395-68-3

1. Francofonia; 2. PLE; 3. Identidade africana.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO E PREFÁCIO	06
1. UM CONVITE A OLHAR MAIS DE PERTO	07
Contextualização do estudo	16
O processo de construção de identidade dos africanos francófonos	24
O processo de aprendizagem e a identidade	30
A língua entendida como sistema simbólico	35
2. A EMERGÊNCIA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE	40
Teorias pós-estruturalistas: identidade e subjetividade	44
Teorias pós-estruturalistas da identidade do aprendiz de línguas	60
Identidade e aprendizagem de línguas	62
Resistência e não participação	65
Identidade dos aprendizes de línguas	67
O investimento no aprendizado de línguas	70
Comunidades imaginadas	73
Comunidades de prática	78
3. COMO ANALISAR OS DADOS?	84
Estudo de caso no enfoque qualitativo de pesquisa	88
Instrumentos para geração dos dados	90
Entrevistas	94
<i>A pesquisa das histórias de vida por meio de narrativas</i>	97

<i>Observação participante</i>	99
Procedimentos de análise dos dados	100
Aspectos éticos	104
Apresentação dos jovens participantes	105
Sendo assim...	108
4. RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO	110
A identidade como lugar de luta	113
A cor negra da minha pele	127
Comunidades de prática	137
A gente e os brasileiros	138
A gente e só a gente	142
Os investimentos para se apropriar do português do Brasil	149
Comunidades imaginadas	158
O sonho que nos trouxe	159
O sonho que nos levará ao futuro	163
Atos de resistência e não participação	168
Traços de brasilidade: o que seus olhos veem	183
“Por isso escolhi o Brasil”, Henri	189
5. PARA ENCERRAR...	193
Encaminhamentos	198
REFERÊNCIAS	203
SOBRE O AUTOR	217

| Apresentação e prefácio

Em 1986, Marilda Cavalcanti escreveu que as pesquisas de natureza aplicada têm como objetivo voltar à sociedade; isto é, precisam nascer da realidade e voltar às suas origens. Em algum momento das reflexões epistêmicas e metodológicas na área da Linguística Aplicada, esse horizonte, a princípio claro, pareceu se perder na sedução inebriante da abstração e reflexão teórica. Esta leitura, então, pretende ser uma devolutiva da pesquisa de doutoramento que realizei.

Ao nascer do contexto, toda pesquisa tem um quê do pesquisador. Não existe separação entre o que é pesquisado e quem investiga, e o livro que o leitor tem em mãos é uma prova fidedigna do que estou afirmando. Nas páginas seguintes se encontram os sonhos, as esperanças, as vicissitudes e as contradições de 23 jovens de origem africana que vieram ao Brasil no ano de 2017 para aprender português. Ao longo da leitura, o leitor poderá acompanhar como foi o seu processo de estada no coração político do maior país da América do Sul: o Distrito Federal. Vale salientar que o Brasil conhece sobre processos de deslocamento humano de forma endógena, pois é um país construído nos ombros históricos da migração, ora interna, ora externa. No entanto, esse fato parece ter se diluído no imaginário social contemporâneo.

Assim, o presente livro espera ser uma cartografia de alguns sinais de conscientização histórica e da construção das identidades dos participantes em solo brasileiro: 23 corações desejosos de um futuro melhor que vieram para aprender o português brasileiro e se construir identitariamente em um país estrangeiro. Qual é a visão que eles têm do Brasil, qual é a impressão que permaneceu na mente deles? Acompanhe as páginas seguintes, e descubra por que “o Brasil não é um paraíso, mas é muito bom”.

Fidel Armando Cañas Chávez

O autor é doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos e professor do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

A vertical decorative bar on the left side of the page. It features a yellow section at the top, a green section at the bottom, and a central section with various patterns: a red and black leopard print, a brown and black tiger print, a black and white cow print, and a black and orange leopard print.

1.

**UM
CONVITE
A OLHAR
MAIS DE
PERTO**

“Bota fogo! Bota fogo! Bota foto!”. É o grito *in crescendo* dos presentes enquanto vários civis incendeiam os pertences de migrantes venezuelanos em Pacaraima-RO no dia 18 de agosto de 2018, após a notícia de um crime cometido na noite anterior por um dos acolhidos contra um comerciante brasileiro. Graças ao imediatismo da tecnologia, os vídeos disponibilizados na internet mostram tendas, colchões, roupas, malas e sonhos que foram devorados pelo fogo naquele dia.

Centenas de venezuelanos foram obrigados a voltar às pressas, deixando tudo para trás ao som do hino brasileiro, entoado pelos locais, com a força e entusiasmo de um jogo de final da Copa do Mundo: “...dos filhos deste solo és mãe gentil, pátria amada, Brasil!”. Os vídeos terminam com aplausos dos locais enquanto os migrantes, cabisbaixos, saem. Pelos rostos dos venezuelanos que saíam pela fronteira, esse não é o desfecho que tinham na mente na hora de migrar a este país. A ideia que tipicamente se tem é aquela que já fora descrita por três dos maiores compositores brasileiros no início dos anos 90. “A terra do sonho é distante e seu nome é Brasil. Plantarei a minha vida debaixo de céu anil”. Nesses versos iniciais do poema escrito por Fernando Brandt, Chico Alencar e Milton Nascimento, em 1991, observa-se a ideia de migrar ao Brasil como a via para a concretização das realizações pessoais.

Resistente a teorizações de inúmeras vertentes, o fenômeno social da migração ainda não pôde ser totalmente sistematizado¹, embora haja universalismos a respeito dos motivos que levam as pessoas a saírem dos seus contextos para desbravar novas terras: os seres humanos migram para progredir, isto é, para ter

¹ Nesse sentido, é-me conveniente esclarecer do começo que, neste trabalho, referir-me-ei à migração não forçada. Pela natureza dos participantes deste estudo, assim como do pesquisador, esta categoria não se enquadra no(s) contexto(s) ora analisado(s). Por isso, este texto fará referência aos processos migratórios voluntários. De alguma maneira ou outra, e com vários graus de gravidade, a migração forçada busca uma mobilidade social, mas nem sempre o país acolhedor é o país que o migrante tinha em mente como destino.

uma mobilidade social, em palavras de Sayad (1998). Assim sendo, Desconsi (2011, p. 32, grifos meus) esclarece o conceito de Sayad e afirma que:

Começar aponta o início de uma trajetória social cujo objetivo é a **acumulação de patrimônio** com vistas a reproduzir o grupo familiar ou as gerações seguintes (filhos). No sentido da acumulação de patrimônio, é uma **busca por mobilidade social dos atores**. Esta trajetória poderá ou não estar associada aos deslocamentos espaciais. Nesse sentido, tratar de trajetória migratória remete a pensar a partir do deslocamento em si. A trajetória adquire corpo e visibilidade não apenas para o seu agente, mas para toda uma comunidade de espectadores, através da inscrição e do reconhecimento legitimado de sua ação em um contexto histórico específico.²

O autor supracitado estabelece, ainda, que as pessoas buscam um futuro diferenciado nos países de destino para si e para seus descendentes, e afirma, também, que essa trajetória futura é legitimada por pessoas próximas ao migrante, que é tido como figura de referência e exemplo de sucesso pelo fato de estar inserido em outro contexto, e ter a oportunidade de mudar a situação social e pessoal que tinha no seu contexto de origem.

A afirmação do autor é, inclusive, verificada nos seguintes versos do poema, que nos anos 90 se transformou em uma canção, de Brandt e Nascimento:

Aqui sou povo sofrido, lá eu serei fazendeiro. Terei gado, terei sol. O mar de lá é tão lindo, natureza generosa, que faz nascer, sem espinho, o milagre da rosa. O frio não é muito frio, nem o calor é muito quente. E falam que quem lá vive é maravilha de gente.

² Vide, também, Sayad (1998).

Nesses versos, observa-se a idealização do lugar tido como ponto de chegada. Uma das motivações salientadas é o reconhecimento do precário estado inicial e a possível transformação miraculosa do estado posterior, projetada (ou imaginada) no tempo presente em termos financeiros, pessoais e contextuais, somado com a receptividade dos locais, tudo unificado no esperançoso e idealizado amanhã. Seria ideal se essa história fosse um universal na vida dos que migram, e valha dizer que conheço muitos, começando por mim e por minha família.

El Salvador, país do qual sou oriundo, localiza-se na América Central. É menor do que o estado de Sergipe (com apenas 21,000 km²), com aproximadamente 6,5 milhões de pessoas. Segundo dados da UNICEF³, um terço da população de El Salvador migrou desde a década de 1980, no início da cruenta guerra civil. A grande maioria (mais do 80% dos que saíram de El Salvador) (sobre)vive nos Estados Unidos. Na figura 1, mostro o mapa do meu país e a sua localização.



3 Disponível em: <https://uni.cf/2k13nuz>. Acesso em: 06 abr. 2018.



Figura 1. Mapa de El Salvador e da América Latina

Eu vi meu pai durante 9 anos de 37 de vida e mais da metade da minha família (materna e paterna) mora na mesma cidade, em Commerce, localizada a uma hora e meia dos arredores de Atlanta – GA, Estados Unidos. A cidade que testemunhou a juventude dos meus pais, *San Jorge*, no departamento de *San Miguel*, ao leste da capital, e outros povoados localizados no interior de El Salvador, praticamente desapareceram e, hoje em dia, o sonho da prole dos remanescentes é receber mensalmente as remessas dos familiares ou migrar para trabalhar e ganhar dinheiro nos Estados Unidos⁴.

4 Disponível em: <https://bit.ly/2k1Q5OB>. Acesso em: 03 abr. 2018.

Os jovens que conheço, na maioria parentes, têm a máxima de “se nada der certo, vou para os Estados Unidos trabalhar e ganhar mais que um médico e viver como rei”. Doce ilusão, pois recomeçar a vida nem sempre é fácil. E acho que nunca o será. Esse processo torna-se ainda mais complexo quando uma pessoa tem uma certa experiência de vida inserida em uma rotina relativamente estável, além de uma ou mais línguas de comunicação, uma comunidade, uma família e uma cultura de circulação e interação. Nosso instinto adaptativo torna-se cada vez menos flexível conforme vamos crescendo e adquirindo experiência de vida, pois a noção de quem sou, isto é, da minha identidade, é constantemente interpelada pelo contexto social, histórico e pessoal. Pelo menos assim percebi nos casos analisados neste trabalho, ou talvez seja a voz do meu subconsciente querendo falar mais alto e não a esteja reconhecendo.

Nesse sentido, estudar e refletir sobre o(s) processo(s) de construção de identidade, durante a permanência no Brasil, dos jovens estrangeiros francófonos africanos, participantes deste estudo, me fez pensar sobre a minha própria vivência. Na condição de autor e pesquisador, realizar este estudo foi uma forma de compreender sobre a multifacetada tarefa de entrar (ou tentar entrar, ou nem querer fazê-lo) no complexo e denso tecido social que um país-língua-cultura possui e como ele dinamiza a identidade de quem aprende em um determinado tempo e espaço.

Portanto, ao vê-los, sempre me verei. Entendê-los é uma forma de externar, de alguma maneira, o processo deles e, por conseguinte, o meu. Foram os sonhos, desejos, fantasias e paixões que também me trouxeram ao Brasil, apesar de ter tido uma experiência adversa em 2008, ano da minha primeira viagem a este país. Lembro que tinha só 6 meses de estudo e pouco entendia o que era falado ao meu redor. Somente “sorria em português”, como costume dizer. Um conhecido me disse, sem hesitar e sem saber o que uma frase como a que expressou poderia repercutir na vida de um aprendiz de línguas: “você nunca vai falar português. Você tem um sotaque horrível. Está jogando o seu dinheiro no lixo”. Afastei-me da língua,

desapontado, por quase um ano. Mas ela me seduziu novamente um ano depois, no ano da minha colação de grau.

Formei-me em Comunicação Social, em 2010, por uma universidade jesuíta no meu país e, um dia depois de entregar o trabalho final do curso⁵, fui convidado para substituir um professor de português no Centro Cultural Brasil-El Salvador durante um mês, sem receber salário. A diretora do instituto, professora Fátima de Soto, fez a ligação telefônica que mudou minha vida para sempre: “Eu não posso lhe oferecer pagamento financeiro, mas sei que vai aprender bastante”, disse. De fato, ofereceu-me muito mais do que remuneração financeira: me deu o sonho que até o presente momento incendeia meu coração, isto é, o português e seu ensino, há quase um decênio.

Aceitei o desafio com muitas dúvidas. Uns meses depois, participei da seleção para preenchimento da vaga de professor titular e, após aprovado, vivi três anos de experiências gratificantes como docente de português para meus conterrâneos, na grande maioria. Ao caminhar pela senda do ensino, um novo sonho começou a ser nutrido: estudar no Brasil uma pós-graduação que tivesse relação com meu exercício profissional. Senti a necessidade de ter uma formação na área de atuação que me escolheu. Assim, após milhões de dúvidas, decidi deixar tudo e vir ao Brasil sem nenhum tipo de vínculo. A vida, agora entendo, é composta por sonhos que puxam novos sonhos, e estes puxam novos sonhos, e assim até o nosso suspiro derradeiro.

Deixar o meu contexto foi (muito) difícil aos 31 anos. Mas as aspirações e os desejos têm esse poder de nos fazer pensar que o duvidoso tem mais força do que a certeza. Assim, no dia 16 de junho do ano de 2013, no aeroporto internacional de El Salvador,

5 O processo de conclusão do curso que estudei em El Salvador (*Licenciatura en Comunicación Social*) consistia em realizar três trabalhos de investigação durante seis meses, nos quais eram aplicadas as grandes áreas de habilitação específicas: pesquisa qualitativa, jornalismo escrito e *marketing* institucional.

Monseñor Óscar Arnulfo Romero, abracei a minha família, com muito medo, pela última vez, pois não tinha nada garantido no Brasil e pouco dinheiro economizado. Mas o meu rosto só demonstrou a alegria da ilusão de poder concretizar um sonho que levava um tempo dentro de mim.

No Brasil, a vida andou como sempre anda: com alegrias e tristezas, esperanças e desilusões, desapontamentos e novos sonhos, tormentas e calmarias. Mas no seio materno nunca percebi essa dinâmica e o impacto que ela traz. Felizmente, transcorridos 6 meses, fui aceito no programa de pós-graduação em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília (UnB). Durante o mestrado, novos desejos se apoderaram de mim (continuar nos estudos de pós-graduação), e antes de defender a dissertação, fui aceito no programa de doutorado no Departamento de Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E assim, a senda chamada de vida se compõe da criação, alimentação, manutenção e substituição e (re)organização de sonhos e desejos. E isso nos impulsiona a cada dia das nossas existências, ou dito de outra forma: “a vida é essa grande preenchimento e despreenchimento de buracos que nos faltam”, afirma a *vlogger* Jout Jout Prazer, no Vídeo chamado A falta que a falta faz⁶, no seu canal de YouTube.

Ao escrever estas linhas, novos sonhos se apoderaram de mim, isto é, crio mecanismos de preenchimento desses desejos que vão aparecendo, ilusões que outrora pensaria como impraticáveis, irrealizáveis e inatingíveis, mas, se cheguei até onde estou, é porque foi possível. Eu escolhi o Brasil, e ele me escolheu. Concordo, então, com os versos que Mário Quintana um dia escrevera:

6 A FALTA QUE A FALTA FAZ. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (8:43 min). Publicado pelo canal Jout Jout Prazer. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GFuNTV-hi9M>. Acesso em: 24.jun. 2018

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!

Dessa forma, refletindo sobre o poder dos sonhos e o alcance que podem ter, agora compreendo que o elo que me une ao grupo pesquisado é indissociável, porque somos um só. Ao longo deste trabalho, observar-se-á que os jovens vêm de diversos contextos, e que o encontro com o Brasil nem sempre foi harmônico, mas que há laços que, apesar das vicissitudes, mantêm-nos com relativa firmeza, desbravando e inserindo-nos neste país de acolhida, como acontece com outros migrantes também.

Escrevo estas linhas como se a conjuntura me obrigasse a fazê-lo. E, de fato, o faz. Caravanas de conterrâneos e hondurenhos estão passando por momentos difíceis ao tentarem ir aos Estados Unidos, e o panorama não é alentador, porém tampouco é novo. A diferença está em que o atual presidente do país da América do Norte, Donald Trump, ameaçou deter a ajuda econômica a esses países empobrecidos, além de barrar à força militar a entrada dos que procuram melhorar a situação econômica e fugir da pobreza e delinquência. Na rede social *Twitter*, um jornalista salvadorenho (@chelefar) escreveu (tradução minha): “deveriam esperá-los (os migrantes) com batalhões de médicos, caminhões de ajuda, mas os esperam armas”⁷. Mais recentemente, o Brasil recebeu a notícia da finalização do programa *Mais Médicos para o Brasil*, criado no governo da presidenta Dilma Rousseff, iniciativa governamental que levava médicos estrangeiros, em sua maioria cubanos, aos lugares mais recônditos do território brasileiro. “Não temos como avaliar a capacidade profissional desses médicos, ou saber se realmente são médicos”, afirmou o presidente eleito para o quadriênio 2019-2022, Jair Messias Bolsonaro⁸.

7 Deberían esperarlos con batallones médicos, camiones de ayuda, pero les esperan armas.

8 Disponível em: <https://glo.bo/2lQGBpH>.

Seja como for, e apesar de tudo, razões para migrar haverá sempre, assim como motivos para sair do próprio país ou do lugar de acolhida, rostos e histórias vão se repetir ao longo dos anos e o contexto social contemporâneo propicia que os(as) cientistas de todas as áreas do saber se posicionem e pesquisem sobre esta temática que, a cada dia, deixa de ser uma emergência dos outros, e passa a ser nossa também.

Após a apresentação do panorama mundial que situa o grande tema deste trabalho, introduzo e delimito o *locus* que situa o presente estudo.

| Contextualização do estudo

Durante os estudos do doutorado em Linguística na Universidade Federal de São Carlos – SP (UFSCar), tive a possibilidade de ter a regência da disciplina Português para Estrangeiros: Língua e Cultura I, na Universidade de Brasília, no ano letivo de 2017. Lecionei, pois, para o grupo que participou deste estudo. Durante as aulas, tive a inquietação de conhecer como está configurada a construção das identidades durante o processo de aprendizagem⁹ do grupo de estudantes africanos francófonos no Brasil; ou seja, compreender como eles se viam e se compreendiam ao vir a este país e aprender a língua portuguesa, apesar dos obstáculos que encontram na sua permanência e estar sob várias pressões sociais e pessoais.

Para Sousa da Silva (2016) e Kaly (2001), a vinda de estudantes africanos não é recente. Os autores falam em “vários decênios”; porém, um programa governamental ajudou a que esse fluxo migratório fosse formalmente institucionalizado e respaldado em meados dos anos 60: o Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G),

9 Entendo a diferença conceitual entre aquisição e aprendizagem definida por Krashen (1982). Neste estudo, porém, usarei os termos indistintamente. Enfatizo, também, que não será analisado o contexto da sala de aula em si. Foi do meu interesse analisar as dinâmicas no processo de imersão, no contexto da aprendizagem de português.

um instrumento legal de cooperação “por meio do qual o governo brasileiro oferece vagas, em suas universidades, a estudantes de outros países em desenvolvimento” (SOUSA DA SILVA, 2016, p. 21).

O programa é também uma das formas de exercício da diplomacia cultural que o Brasil possui para a difusão da língua e cultura do Brasil (CAÑAS, 2016; CASTRO, 2015; SOUSA DA SILVA, 2016, DINIZ, 2012). Sousa da Silva (2016, p. 21) estabelece, ainda, que é o “primeiro e mais antigo programa de cooperação educacional brasileiro”.

O *site* oficial do programa PEC-G¹⁰ informa que participam do programa países da África, Ásia, América Latina e o Caribe, e que foi criado em 1964 para regularizar a permanência de estudantes de países próximos que estudavam em instituições brasileiras¹¹. O manual do PEC-G 2000 informa que “havia a necessidade de unificar as condições do intercâmbio estudantil e de garantir tratamento semelhante por parte das universidades no território nacional” (BRASIL, p. 4). Dessa forma, em 1965 foi lançado o primeiro Protocolo do PEC-G.

A partir do ano 2013, o *site* do Programa informa que o PEC-G passou a ser regido pelo Decreto Presidencial nº 7.948, que confere maior força jurídica ao regulamento do programa. O decreto informa no capítulo 2, artigo 1, que o PEC-G é implementado conjuntamente pelo Ministério das Relações Exteriores, o Itamaraty, mais especificamente a Divisão de Temas Educacionais (DCE), e pelo Ministério da Educação. Ainda sobre a gênese do programa, Sousa da Silva (2016, p. 23) afirma que:

O PEC-G se concretizou através das universidades já consolidadas, mediante o aproveitamento dos serviços que elas ofereciam aos estudantes brasileiros. Assim, o PEC-G aconteceu, basicamente, através da criação de vagas excedentes para recebimento de

10 Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>

11 Uma pesquisa futura poderia ver a relação do contexto político social do ano do início da ditadura militar, 1964, com a criação do programa PEC-G.

estudantes estrangeiros e o usufruto das estruturas já existentes nas universidades, dispensando a criação de estrutura de apoio e recepção aos estudantes estrangeiros.

Amaral (2013, p. 54 apud SOUSA DA SILVA, 2016, p. 23) acrescenta, ainda, que:

O PEC-G nasceu, como programa de cooperação do Brasil, em uma época em que a cooperação existia para ajudar os países do Terceiro Mundo a se desenvolverem, momento em que diversos deles estavam em processo de libertação do regime colonial. Dessa forma, o Programa seria mais uma forma de cooperação tradicional, onde o país beneficiário se mostrava enquanto receptor passivo [...]. É preciso ressaltar que alguns países, como Angola, Cabo-Verde e São Tomé e Príncipe, disponibilizavam bolsas, porém em casos como a Guiné Bissau o apoio era familiar, e o estudante esperava obter uma bolsa do governo brasileiro.

Conforme argumentam as autoras, o PEC-G é uma iniciativa educacional relevante que aproximou as relações entre o Brasil e a África, tendo como objetivo oferecer formação acadêmica aos países subdesenvolvidos por meio da oferta de vagas ociosas das universidades federais brasileiras.

No final dos anos 90, com a efervescência teórica do ensino cuja inspiração e horizonte eram, à época, de refrescante natureza comunicativa, discutiu-se a proposta de um exame de larga escala que aferisse a proficiência em português para estrangeiros no Brasil, liderado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com os professores Matilde Scaramucci, José Carlos Paes de Almeida Filho, Maria Jandyra Cunha, entre outros. Implementou-se, então, no ano 1998, o Certificado de Proficiência em Português para Estrangeiros, Celpe-Bras, exame que vinha sendo teórica e metodologicamente discutido desde o ano 1993 (vide DINIZ, 2012).

Na conjuntura, a partir do ano 1998, a aprovação no exame passa a ser um dos requisitos *sine qua non* para obter a oportunidade

de realizar um curso de graduação no Brasil. Assim, no contexto do PEC-G, o domínio da língua passa a ser uma das condições indispensáveis. Sobre o processo seletivo, existem requisitos que o estudante deve cumprir: ter entre 18 e 25 anos, ter concluído ou estar no último ano do correspondente ao Ensino Médio brasileiro, em algum país que não seja o Brasil, e não podem ser cidadãos brasileiros, mesmo que tenham dupla nacionalidade, ou sejam portadores de visto para o Brasil¹².

Ao ser publicado o edital de abertura do período de inscrições, os(as) candidatos(as) devem ir ao consulado brasileiro dos respectivos países e fazer um procedimento sem pagamento de taxa de inscrição: apresentar documentos como o histórico escolar, certidão de nascimento, o certificado do Celpe-Bras, e termos de responsabilidade financeira, nos quais os(as) responsáveis do(a) candidato(a) se comprometem a enviar uma quantia equivalente a \$400 dólares estadunidenses por mês (R\$1.400 reais, aproximadamente) para manutenção do estudante em solo brasileiro. Desse modo, o programa oferece, unicamente, a oportunidade de ingressar nas universidades brasileiras para realizar cursos de graduação.

No sentido financeiro, apesar de não haver uma garantia sobre auxílio por parte do governo ou instituições brasileiras, o estudante pode receber a Bolsa Mérito ou o Auxílio PROMISAES (Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior)¹³. Sousa da Silva (2016, p. 22-23) afirma que a primeira é ofertada pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), concedida a estudantes que alcançam nível de excelência, sendo renovável a cada seis meses. A bolsa PROMISAES é ofertada pelo Ministério da Educação (MEC) e exclusivamente dedicada para os estudantes PEC-G.

12 Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>. Acesso em: 04 jul. 2018.

13 Sousa e Silva (2016, p. 23) contempla, ainda, a Bolsa Emergencial, que é concedida quando o estudante apresenta uma condição “de extrema dificuldade financeira imprevista”. Essa é, para a autora, uma bolsa outorgada de forma excepcional.

O *site* oficial do Programa também afirma que, para candidatos de países onde não há aplicação do Celpe-Bras, é permitida a realização do exame no Brasil, uma única vez¹⁴, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros em universidades locais. Dessa forma, o programa abrange um maior número de candidatos que têm a possibilidade de vir ao país para fazer parte do PEC-G, se aprovados no exame. Eis aqui que o grande desafio aparece, nesse ponto específico.

No tocante às discussões sobre o curso de português para candidatos ao PEC-G, no dia 8 de novembro de 2017, em Curitiba – PR, no marco do IV Simpósio Internacional do Celpe-Bras (SINCELPE), os coordenadores do curso de português para aspirantes aos programas de graduação no Brasil, chamado de forma não oficial de pré-PEC-G, manifestaram e sinalizaram algumas preocupações pertinentes à acolhida anual de estudantes que, a princípio, têm pouco ou nenhum domínio da língua portuguesa e devem permanecer, aproximadamente, de fevereiro até a segunda aplicação do exame de proficiência Celpe-Bras, que deve ocorrer no mês de outubro. O documento gerado após as reflexões e discussões foi chamado de **A Carta de Novembro**, que salienta, entre outros aspectos:

Preocupam-nos as condições de vida e a qualidade de inserção acadêmica desses alunos que, conforme relatos de vários participantes do encontro, são, com muita frequência, bastante frágeis¹⁵. Tal fragilidade gera a necessidade constante, nas distintas IES¹⁶, de ações de caráter emergencial, implementadas localmente, para minimizar uma série de restrições vivenciadas por esses estudantes, sobretudo durante o período pré-PEC-G, durante o qual estão sem vínculo efetivo com as IES.

14 Informação que é frisada com frequência no *site* oficial do programa.

15 No capítulo 4, o leitor poderá compreender mais as vicissitudes pelas quais o grupo pesquisado passou durante o semestre letivo de 2017.

16 Instituto de Educação Superior.

Conforme o documento afirma, a maioria das universidades que acolhem os candidatos ao programa não têm uniformidade na recepção dos estudantes e improvisam maneiras paliativas para solucionar diversos problemas dos jovens, começando pelo fato de eles não serem estudantes efetivamente vinculados às IES. Tal situação implica a impossibilidade de ter acesso aos benefícios dos alunos regulares, como biblioteca, restaurante universitário, entre outros.

No caso da Universidade de Brasília (UnB), há ações que ajudaram os jovens de maneira significativa. A representante para os assuntos ligados diretamente ao curso de Português destinado ao programa pré-PEC-G, na UnB, perante o Ministério da Educação, professora Dr^a. Lúcia Barbosa, juntamente com a Prof^a. Me. Verônica Vinecký, têm feito gestões para que sejam garantidos alguns benefícios a esses estudantes, tais como: acesso ao restaurante universitário (RU) e passe estudantil gratuito para o transporte público da cidade. Além disso, pode ocorrer de um ou outro estudante ter acesso à moradia estudantil quando há disponibilidade de vagas e após seleção feita pela coordenação da Diretoria de Assuntos Internacionais da UnB (INT-UnB).

Consciente da reduzida homogeneidade das condições de recepção dos estudantes do curso de imersão nas IES brasileiras, a Carta de Novembro foi dirigida a representantes do Ministério da Educação, Rafael Duarte e Patrícia Passos, do Ministério das Relações Exteriores e até o fechamento deste trabalho não houve manifestação ou resposta ao grupo de parte de ambos os representantes das pastas governamentais.

Outro passo promissor para as reflexões sobre a acolhida de futuros candidatos do programa aconteceu nos dias 12 e 13 de abril de 2018, abraçados pelo sol baiano e recepcionados pelo Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, *campus* Ondina, onde aconteceu o Encontro Nacional dos Coordenadores dos cursos de Português do PEC-G. O relatório final foi enviado via *e-mail* para os

participantes e informava números oficiais da situação atual das IES participantes do pré-PEC-G.

O documento gerado estabelece que aproximadamente mais de 250 jovens (de 400 solicitações, em média) vêm ao Brasil todos os anos para fazer parte dos cursos de português para estrangeiros. O documento informa, também, as IES participantes. No país, 13 universidades são as que recebem anualmente esses estudantes: Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UnB), Centro Federal de Educação e Tecnologia de Minas Gerais (CEFET-MG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Os dois documentos gerados nos encontros de Curitiba/PR e Salvador/BA apresentam um panorama desafiador para refletir e agir no fortalecimento de políticas de acolhida aos alunos estrangeiros e na homogeneidade de estratégias de recepção de cada IES. As cartas também retratam as limitações frequentes pelas quais os jovens passam na sua estada no Brasil e a necessidade de uma equipe multidisciplinar que esteja profissionalmente preparada para receber da melhor maneira os participantes do pré-PEC-G.

Assim sendo, o fato de vir ao Brasil apresenta vários desafios para o grupo participante deste estudo, assim como para qualquer pessoa que decidir migrar. Apesar dos diversos obstáculos, no tocante ao deslocamento internacional ou nacional de pessoas, São Bernardo (2017, p. 16, grifos meus) afirma que:

A tendência para uma crescente diversidade dos fluxos migratórios internacionais, baseados em questões econômicas e sociais, **constitui um dos principais agentes de transformação das sociedades e dos territórios do futuro.** No que concerne ao

Brasil, a situação não é diferente. O processo de crescimento econômico pelo qual o país vinha atravessando nas últimas décadas e a consolidação da democracia têm atraído mais migrantes em diferentes condições, sejam elas por imigração econômica, por questões humanitárias ligadas aos desastres naturais ou situações de refúgio.

A afirmação da autora se respalda com dados do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE). Dados, acredito, ajudam a dar força às ideias. Até o final de 2017, o Comitê informa que há mais de 10 mil solicitações de refúgio deferidas no Brasil. Os números recentes da Polícia Federal estimam que cerca de 750 mil estrangeiros residem no país em outras situações diferentes de refúgio. A respeito do PEC-G, o *site* do programa informa que 42% dos países participantes são de origem africana (25 de 59), tendo maior representação de Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola, Benin e República Democrática do Congo.

Nos últimos 17 anos do programa, mais de 9 mil jovens vieram ao Brasil com o objetivo de fazer cursos de graduação. Segundo dados da Diretoria de Assuntos Internacionais da UnB (INT-UnB)¹⁷, atualizada em 2017, foram realizadas 5.308 matrículas nos cursos de graduação desde o ano de 1995, só de alunos pertencentes ao PEC-G no Distrito Federal.

Em território brasileiro, o *site* oficial do programa constata que, desde os anos 2000, houve mais de 9 mil estudantes selecionados, sendo a África o continente de origem da maior parte dos estudantes, com 76% dos selecionados (Figura 2). As sistematizações são do *website* oficial do Itamaraty, o qual mostra o número de inscritos e os países de procedência dos participantes do programa governamental.

¹⁷ Informação obtida em comunicação via *e-mail* com a INT-UnB.



PEC-G - Seleccionados - África - 2000 a 2017

PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
África do Sul																		1	1
Angola	3	21	29	23	33	11	31	28	91	68	48	83	63	53	59	77	7	11	739
Argélia																2			2
Benin									11	5	7	19	39	37	73	48	40	71	350
Cabo Verde	117	65	227	263	192	230	314	265	381	206	133	74	155	88	104	119	64	62	3059
Camarões			1					2	1		3	6	3	9	7	3	5	7	47
C. do Marfim				1	1			3	1				1	4	9	4	5	5	34
Gabão		11		2	1	1	3	4							3	4	3	2	34
Gana	2	3	7	9	11	6	3	3	6		1	1		7	26	23	36	65	209
Guiné-Bissau	36	88	111	97	58	186	159	19	133	181	95	55	118				7	15	1358
Marrocos																		1	1
Mali							2												2
Moçambique	12	13	27	21	26	27	13	9	4	4	9	7	8	13	13	9	1	3	219
Namíbia	1	1														6	65		73
Nigéria	9	6	7	11	14	27	19	22	32			12	1	2	6	2		2	172
Quênia		4	14	14	11	12	5		6	3	3	3		2		4	3	4	88
R. D. Congo								9	106	46	78	92	28	19	12	25	29	46	490
Rep. Congo													4	6	4	2	4	6	26
S. Tomé e P.			24		47	147	35	13	12	4	6	19	12	3	19	17	9	12	379
Senegal	7	2	4	1	1	3	5	1				1	1	4	1	6	3	10	50
Togo												4	11	8	3	6	6	2	40
TOTAL	187	214	451	442	395	650	589	378	784	517	383	376	444	255	339	357	287	325	7373

Figura 2. Seleccionados PEC-G África (2000-2017)

O processo de construção de identidade dos africanos francófonos

Começo afirmando que investigar os processos de construção de identidades dos aprendizes de língua que, a princípio, é-lhes estrangeira é uma tarefa complexa e multifacetada. Quais posições subjetivas os 23 estudantes africanos francófonos (participantes do programa pré-PEC-G) adotaram na construção da identidade ao longo da aprendizagem de português em situação de imersão no Distrito Federal? Como a emergência das comunidades imaginadas se relaciona com a apropriação de uma nova língua/cultura? Quais são alguns traços distintivos na construção do imaginário sobre o

Brasil por parte dos participantes durante o processo de imersão (curso intensivo de 10 meses no ano letivo de 2017).

Minha identidade no Brasil está constituída (ou atravessada) principalmente pela minha posição de professor de português¹⁸, que começou a ser nutrida no ano de 2008, em El Salvador, América Central, quando era aluno no Centro Cultural Brasil-El Salvador, e de vez em quando me imaginava lecionando junto a minhas professoras. Enquanto era estudante da língua portuguesa e estava prestes a me formar em comunicação social, tive momentos de estudo intensos de português, pois depois das aulas da faculdade estudava e escutava a língua 4 horas em média todos os dias, conversava durante horas com brasileiros(as) pelo MSN¹⁹ e Skype e tinha o objetivo inabalável de falar como os nativos, ou como de forma idealizada os aprendizes soem dizer: “sem sotaque”.

Assim, a previamente imaginada oportunidade de dar aulas chegou em 2010. Em retrospectiva, analiso que a construção da minha identidade como profissional da área de português foi configurada por momentos conflitivos, ou **lugares de luta** (NORTON, 1995, 2013), no sentido de não ser formado na área de ensino de línguas e não ser suficientemente proficiente em português quando comecei a dar aulas²⁰.

18 Uma maior discussão do conceito poderá ser encontrada no capítulo 2. Limite-me nesta introdução ao conceito de Norton (2013) quando afirma que a identidade é a referência a como uma pessoa entende a sua relação com o mundo, como essa relação é construída no tempo e espaço e como a pessoa compreende as suas possibilidades para o futuro.

19 *Software* de comunicação síncrona (em tempo real) criado pela *Microsoft Corporation*.

20 Refiro-me aqui ao sentido de possuir competência linguística e comunicativa na língua para poder expressar-me totalmente em português e ter competência de pensar sobre a língua na hora de explicá-la para os estudantes, chamada na teoria de competência metalinguística (ALMEIDA FILHO, 1993). Falar uma língua não quer dizer, necessariamente, que se tenha a capacidade de ensiná-la.

Espera-se que o formado em comunicação social seja jornalista ou trabalhe em uma empresa na área de publicidade ou *marketing*, ou na docência, sendo esse último o caminho que teria percorrido se a vida não tivesse me dado a oportunidade de dar aulas de português. Então, como já estava configurado em mim o sonho e objetivo de ser professor (ou uma **identidade imaginada**, em palavras de Norton, 2013) o conflito foi resolvido em breve, pois desde criança sou apaixonado pelo português e sempre quis ser professor. Em outras palavras, juntaram-se duas paixões na minha vida. O lugar de luta foi na hora de decidir pela profissão, pois com certeza não era o que eu, minha família e as pessoas à minha volta esperariam de mim.

Durante os anos de ensino de PLE em El Salvador, percebi que o fato de não ser nativo na língua portuguesa propiciou o desafio de querer dominá-la o melhor e mais rápido possível e, por isso, ficava de 3 a 4 horas por dia estudando gramática normativa (por meio de livros, YouTube, internet) e escutando entrevistas para aprender a pronúncia que eu considerava, à época, como “a brasileira”, pois não conhecia a diversidade imensa de sotaques que cá existem e confluem.

O fato de ser professor e falante não nativo trouxe algumas desavenças com os estudantes e com outras professoras, pois a princípio eles(as) acreditavam que um docente salvadorenho não seria um bom professor de português. Supreendentemente, isso não me desanimou, senão que me fez estudar e me preparar mais ainda, pois queria ser um dos melhores professores da instituição. Um evento que me marcou foi durante uma noite calorosa de verão, e foi quando solicitei a minha colega vizinha de sala que ligasse o ar condicionado, o qual era dividido entre a sala que eu estava lecionando e a dela. Ela disse: “mas com certeza você tem calor, olha quantas camisas você está vestindo!”. Eu respondi: “só dois”. O que fez ela rir na frente dos alunos de ambas as salas, e disse:

“**duas!** Não acredito que você **ainda** tenha esse problema!”²¹ (ênfase dela nas palavras em negrito). Essa fala me destruiu no momento, mas não deixei que isso me desanimasse e estudei mais ainda. Esse evento isolado, como outros tantos, não abalou a minha identidade em construção de ser um profissional e professor de português.

Nos anos de docência no CCBES, fiz uma amizade profunda com a diretora e duas professoras, todas pernambucanas, a ponto de meus amigos da faculdade reclamarem por que não os visitava com a mesma frequência de antes. Nesse sentido, observo que criei laços com elas por afinidade, mas também porque tínhamos o objetivo comum de fazer crescer a instituição, e tínhamos nossos códigos, piadas, símbolos, gírias e objetivos comuns, unidos pela comunicação eminentemente em língua portuguesa. Em outras palavras, criamos uma **comunidade de prática** (WENGER, 2008), que permitiu que a relação de trabalho fosse mais próxima, que eu tivesse mais oportunidades de prática da língua portuguesa e que lutássemos pelo objetivo-mor de ter um ensino de português com excelência.

As professoras e a diretora propiciaram inúmeras oportunidades para falar português fora da sala de aula, o que fez com que a minha proficiência e uso da língua aumentassem consideravelmente, pois ao dizer frases isoladas era confundido com um falante nativo.

Quando fiz a viagem ao Brasil, no ano de 2010, soube que havia programas de pós-graduação que focavam no estudo da língua portuguesa e seu ensino. Foi nesse ano que comecei a desejar e a me visualizar como discente de um curso de pós-graduação neste país e viver a minha vida **em português**, isto é, ter experiências cotidianas na língua pela qual sou apaixonado desde criança (KRAMSCH, 2012).

21 Em espanhol, não existe o gênero para o número 2, o que se considera como uma marca da língua nativa na hora de produzir em português o fato de não atribuir o gênero correspondente ao número.

Decidi economizar uma quantia mensal do meu salário de professor para pagar a viagem e, assim, realizar um sonho que estava começando a ser nutrido em mim, porém tudo atravessado pela ideia e desejo de ser um professor. Em El Salvador, sempre que escutava um(a) brasileiro(a) falando (quase em qualquer lugar) corria para conversar com ele(ela), não perdia oportunidade de praticar, além do constante exercício de docência no CCBES. Assim, durante os anos 2010-2013, nunca perdi o foco de, no futuro, estudar no Brasil uma pós-graduação que me especializasse no ensino de português para estrangeiros. Minha família sabia do meu desejo, mas nunca imaginaram que realmente fosse realizá-lo. Enquanto manifestava o meu desejo, escutava comentários como: “por que você vai perder a sua estabilidade por um mestrado?”, dentre outros argumentos que salientavam a impraticabilidade do que eu desejava. Todavia, a força da imaginação e o conceito elevado que tenho do Brasil me deram ânimos para vir.

Sem perceber, criei uma filiação com um grupo que não conhecia pessoalmente, e mesmo sem ter efetivamente morado no Brasil, já pertencia a uma **comunidade imaginada** (NORTON; TOOHEY, 2011), isto é, visualizava-me como parte de um grupo de estudantes de pós-graduação no Brasil e, para consegui-lo, economizava mensalmente e pesquisava na internet quais programas de mestrado poderiam me aceitar. Nem sempre obtive respostas satisfatórias, algumas foram negativas ou recebia conselhos impraticáveis para ser admitido como aluno neste país, como: “o senhor poderia vir e perguntar para o(a) professor(a) se ele(a) te aceita como aluno especial. Se ele(a) disser que sim, você fica”. Pagar uma passagem internacional só para conversar com um professor? Achei muito oneroso.

Três anos se passaram e a minha identidade como professor de português estava só se fortalecendo. Desejava vir, estudar e ser o único membro da minha família com um diploma de pós-graduação em uma universidade estrangeira. Não pensei mais e pedi demissão no final do terceiro ano. Sem nada garantido, parti rumo ao Brasil.

A única oferta de moradia foi de uma pessoa brasileira que conheci em El Salvador, a quem manifestei meu desejo de estudar na Universidade de São Paulo (USP). Ela me ofereceu o aluguel de um quarto, no início das conversas, de forma definitiva e, depois, ao confirmar a viagem, ofereceu o teto unicamente “até encontrar outro lugar”. Era a única opção viável. Sem conhecer ninguém, e pelo desejo de ser um professor e estudante de pós-graduação no Brasil, vim a Brasília primeiro, pois não havia à época uma companhia aérea que fizesse o trecho São Salvador – São Paulo. Um novo conflito apareceu, pois não estava nos meus planos estudar em Brasília, mas a falta de opções concretas na USP me fez repensar a decisão de partir e decidi ficar na capital, pois já conhecia algumas pessoas que, ao verem a minha situação, me deram apoio e me ampararam.

Antes de o mestrado acabar, visualizei-me vários meses como aluno do doutorado, e fiz a seleção para preenchimento de vagas para o programa de pós-graduação em Linguística da UFSCar. Fui aprovado. Assim, a identidade de professor dinamizou-se pelo contexto, e agora me visualizo como futuro professor de ensino superior (o que foi fortalecido pela oportunidade de ser professor substituto da Universidade de Brasília).

Durante a minha estada no Brasil até agora, minha identidade tem sido atravessada, também, pelo contexto social, religioso e cultural. Pertencço a um grupo litúrgico que fortaleceu minha relação afetiva com uma pessoa. Os membros do grupo, também, me acolheram como se eu fosse membro da família. Esse engajamento de rituais, códigos, relações sociais e afetivas criou uma **comunidade de prática** que me fez fortalecer os laços entre mim e o Brasil e solidificar, também, a minha identificação com a língua e cultura deste país.

Analiso que houve, também, momentos de **não participação**, pois não chamava a minha atenção fazer amizade com falantes de espanhol (NORTON, 2013), e de fato quase não falo a minha língua nativa no Brasil, só com uma amiga argentina, professora de português em Brasília. De alguma forma, percebo que procurava

engajar-me em contextos e locais nos quais se falasse unicamente o português e outras línguas que relativamente domino, como o inglês ou o francês. Assim sendo, o processo de construção de identidade de professor foi se dinamizando; entretanto, permaneceu o desejo de ser um profissional, uma pessoa que pudesse ter uma formação no Brasil e pudesse construir uma trajetória de trabalho neste país.

Os processos de construção da identidade, no meu caso e no caso dos participantes deste estudo, estão fortemente relacionados com o processo de aprendizagem, como veremos a seguir.

| O processo de aprendizagem e a identidade

A minha história com o Brasil começou no ano de 2013. Ao fazer parte da comunidade de mestrados em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), percebi uma certa curiosidade sobre como eu e vários colegas estrangeiros (um alemão e uma japonesa) havíamos alcançado certa proficiência em português. Durante as aulas do mestrado, no momento em que os(as) professores(as) pediam que fizéssemos relatórios sobre processos de aquisição de línguas estrangeiras, os olhares (acompanhados de sorrisos francos) se dirigiam a nós. Eu, com certeza, no lugar dos meus saudosos colegas, teria feito a mesma coisa.

Assim, outros(as) mestrados(as) (mais antigos ou recém aceitos no programa) oriundos de outros lugares foram entrevistados sob uma miríade de prismas, com o objetivo uno de entender como se deram os processos complexos e multifacetados de aprender uma língua adicional, no caso, a língua portuguesa falada no Brasil.

Uma entrevista me marcou de forma diferente, pois consegui verbalizar a minha estada no Brasil e outros aspectos que constantemente me constroem. Em Ferreira (2016, p. 83), encontrei

novamente o seguinte fragmento da entrevista que ele me fizera há mais de dois anos:

Eu não gosto, eu amo o português. Não é uma questão de gostar, acho que vai muito além. E, por exemplo, meu cartão de crédito foi clonado, semana retrasada. Aí, eu liguei, fiz o bloqueio, liguei, falei com dois atendentes, expliquei tudo. Claro, eu estava muito chateado. Mas, eu comentei com um amigo, e do nada comecei a rir. E ele falou: “Você está rindo por quê?” Aí, eu falei para ele: “Porque eu fiz isso em português!” E ele: “O que é que tem?”, “Cara, é muito complicado você fazer isso em outra língua.” Então... Ou, por exemplo, eu tive um problema também, eu fui expulso do apartamento onde eu morava. Eu estava muito irritado, muito irritado, e eu comentei também para esse meu amigo o que aconteceu, e depois eu comecei a rir. E ele: “O que que está acontecendo com você, rapaz?” Aí: “Moço, eu estou irritado, eu estou num nível muito alto de tensão, e eu consigo te contar isso em português.” (risos) Claro, ele não dimensiona isso, porque ele não fala outra língua... eu falo inglês também, espanhol e português. Então, eu já vivenciei o que é tentar explicar o mundo em outra língua. Então, é muito complicado, é complexo, é complexo demais. E, para mim, isso é delicioso, você poder fazer coisas que você naturalmente faria na sua língua mãe. Portanto, você circula de uma forma tal que também é permitido você fazer isso em outra língua. Isso é gostoso, rapaz.

O fato de colocar a citação do trabalho de Ferreira (2016) faz uma tentativa de interlocução com o trabalho atemporal e excepcional de Kramsch (2012, n.p., tradução e grifos meus) ao afirmar que:

Histórias parecidas com a anterior são facilmente reconhecíveis por pessoas que falam várias línguas e associam experiências e lembranças muito pessoais com cada língua que falam. Seja pelos motivos que forem: migração, relacionamentos com pessoas de outra língua/cultura, criação dos filhos em uma língua diferente, ou uma experiência em uma sala de aula aprendendo,

muitas vezes os aprendizes descrevem experiências e vivências atreladas ao corpo, às emoções, e aos mais íntimos aspectos de si mesmos²².

Assim, Kramersch (2012) analisa como a língua interpela aspectos que não só são linguísticos, sob um viés construtivista. É na língua que se constroem os mais variados aspectos da vida em sociedade e o que me permite ter uma referência dêitica no mundo. Na miríade de tentativas para elucidar como as pessoas aprendem e usam línguas novas (isto é, como as línguas vão se *desestrangeirizando*, no dizer de Almeida Filho, 1993), os pesquisadores da área de aquisição de segundas línguas (ASL) têm dado atenção especial aos processos mais do que aos aprendizes. As investigações, nos últimos anos²³, separaram mente, corpo e comportamentos dos aprendizes em áreas distintas e estudaram como a nova língua faz intersecções com cada aspecto (BIRDSONG, 2004; OPITZ; FRIEDERICI, 2003; PARADIS, 2004; ULLMAN, 2004, 2005).

Certos estudos visualizavam a língua como um esforço colossal, alguns como um andaime que desenvolvia a mente durante a interação e outros, por sua vez, viam a língua como instrumento de comunicação para cumprir tarefas sociais ou para a expressão de emoções específicas. Em todos esses casos, afirma Kramersch (2012, n.p.):

Não só a língua foi estudada separadamente das suas ressonâncias afetivas nos corpos dos falantes e ouvintes, mas tem sido vista como ferramenta diáfana e neutra para a

22 Testimonies like these are easily recognizable by people who know several languages and associate very personal memories and experiences with each one of them. Whether they sojourned abroad, emigrated to a foreign country, married a foreign national, raised their children in a foreign tongue, or simply experienced the language in the confines of a classroom, they often describe the experience as one that engages their emotions, their bodies, and the most intimate aspects of themselves.

23 Kramersch (2012), inclusive, afirma que ao longo da história as pesquisas tiveram esse viés metodológico.

formulação do pensamento, para comunicação interpessoal e interação social.

O anterior acontece, no pensamento da autora, por uma herança de racionalidade eminentemente gramatical de mais de cinco séculos, o que influencia a tradição contemporânea de ensinar e aprender línguas (GERMAIN, 1993; ALMEIDA FILHO, 1993; TING, 1987). A língua é ainda ensinada e aprendida mormente como uma ferramenta do pensamento racional, para a expressão e comunicação de verdades baseadas em fatos, para informar, e para descrever uma realidade aceita e estabelecida.

Autores como Almeida Filho (1993), Kramsch (2012), Norton (2013) e Puren (2005), ao fazerem uma crítica honesta ao ensino de línguas na contemporaneidade, chegam à conclusão categórica de que a língua não se ensina como um sistema simbólico que constrói constantemente a realidade à que se refere; ou seja, ao saber uma língua, as pessoas têm acesso a outra realidade, sabendo que uma palavra em mandarim, árabe ou inglês não é a única possibilidade existente, ou no dizer de Bakhtin (2006, p. 96): “a assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão”. Revuz (1998, p. 223, grifos da autora) vai ao encontro do pensamento do teórico russo e afirma:

Conseqüentemente, a operação de nominação em língua estrangeira, mais do que uma regressão, vai provocar *um deslocamento das marcas anteriores*. A língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real, mas sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva.

Assim sendo, o dia a dia dos aprendizes de língua adquire diversos significados só pelo fato de a realidade, os sentimentos e os objetos serem nomeados de forma diferente. De fato, o sentido de quem você é, ou quem sou eu, pode ser muito diferente em espanhol,

francês, inglês ou as línguas de circulação dos participantes deste estudo: wolof, fon, lingala ou iorubá. Revuz (1998, p. 224), em outras palavras, afirma que:

O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira, se esboça o deslocamento do real e da língua. O arbitrário do signo linguístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação... ou no desânimo.

Assim, o interesse recente dos pesquisadores nas teorias integrativas da linguagem deu nova vida à visão da língua como um sistema simbólico semiótico, situada histórica e culturalmente e advinda da experiência pessoal. No Brasil, pesquisadores como Mastrella-de-Andrade (2011), Assis (2013), Silva (2013) e Longaray (2009) estão trilhando de forma frutífera esse caminho de reflexões teóricas de forma que procuram estabelecer o indivíduo como indissociável dos seus processos histórico-político-sociais, deixando para trás os preceitos de existirem participantes de pesquisa idealizados, senão dinâmicos e contraditórios, enfim, seres humanos. Para os autores, a língua, como um sistema simbólico, evoca respostas subjetivas nos falantes, no dizer bakhtiniano: emoções, lembranças, fantasias, projeções, identificações, porque não é só um código, senão um sistema realizador de sentidos, a língua constrói os sentidos sedimentares do que chamamos de “nós”, no dizer de Kramsch (2012).

Nesse sentido, nos contextos de incremento de migrações e deslocamentos internos, em um mundo globalizado, intensifica-se o que Pratt (1999 apud KRAMSCH, 2012) chamou de “zonas de contato” e o “trânsito no sentido” entre indivíduos e comunidades, que Hall (2009, p. 31) vai acrescentar que o termo da autora: “invoca a copresença espacial e temporal dos sujeitos anteriormente isolados por disjunturas geográficas e históricas [...] cujas trajetórias agora se cruzam”.

É conveniente, portanto, observar e tentar compreender, com o maior detalhe possível, as experiências vivenciadas, em sua complexidade e abrangência, dessas zonas de contato e dos trânsitos e transformações de sentido entre os locais e os seres humanos acolhidos, no caso, os aprendizes de língua na miríade de universos e contextos que os abraçam.

| A língua entendida como sistema simbólico

Quando os linguistas aplicados (KRAMSCH, 2012; NORTON, 2013; ALMEIDA FILHO, 1993) se referem à língua como um poder simbólico, estão tratando de um poder dos usuários daquela língua, não ao dizer coisas apropriadas e corretamente, mas para realizar coisas com as palavras e circular em uma sociedade na qual a língua a ser aprendida é falada. Em outras palavras, é o que Almeida Filho (1997, p. 56, grifos meus) define como competência comunicativa:

Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso **não só de regras gramaticais** (explícitas ou implícitas) **como também de regras contextuais ou pragmáticas** (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Esse conceito de competência comunicativa é para alguns teóricos distinto do conceito de desempenho comunicativo (HYMES, 1972), mas o tomamos aqui como englobando tanto competência como desempenho efetivo.

Assim, desprende-se do conceito de Almeida Filho (1997) que ter essa competência comunicativa vai além do domínio das estruturas que vertebram uma língua determinada para criar um discurso que seja condizente com o contexto e com os interlocutores. A língua, então, possui um poder que é denominado como simbólico, entendido por Bourdieu (1997) como um ato linguístico de codificação e decodificação fundamentado em uma relação de escutar e acreditar no outro (*authority-belief relation*). Nesse sentido, Bourdieu (1997,

p. 648, tradução minha) afirma: “uma pessoa fala não só para ser entendida, mas também para ser obedecida, respeitada, distinguida, crida [...] Competência implica o poder de impor recepção”²⁴, ou em palavras de Revuz (1998, p. 216): o sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa.

Assim, para Bourdieu (1977, p. 646): “o mundo social é um sistema de intercâmbios simbólicos” e “a ação social é um ato de comunicação”. Interagimos, pois, com símbolos e sistemas semióticos no nosso cotidiano. Também, o autor afirma que o poder simbólico advém do poder que a história dá às palavras. Contudo, essa história, acrescenta Kramsch (2012), está feita de pequenos atos discursivos que podem ser sedimentados através do tempo na forma de tradição e subverter a tradição quando as condições o permitem. A autora afirma ainda (KRAMSCH, 2012, tradução minha):

Mais recentemente, filósofos como Judith Butler e antropólogos da linguística, como Yurchak, se interessaram pela relação da língua e o poder simbólico, direcionando o olhar científico menos às grandes entidades como fonte do poder simbólico e mais para usuários de uma língua determinada e o que eles fazem para apoiar ou subverter o poder das instituições dominantes. Baseada no acervo teórico de Jacques Derrida, Butler afirma que entre um ato de fala e seu objetivo perlocucionário existe um *gap* semiótico que pode ser usado para dar ao ato discursivo um significado diferente do previamente pensado, inclusive falantes nativos e não nativos vão além do valor da língua desenhada no seu potencial subjetivo²⁵.

24 A person speaks not only to be understood, but also to be believed, obeyed, respected, distinguished. Competence implies the power to impose reception.

25 More recently, philosophers of language such as Judith Butler and linguistic anthropologists, such as Yurchak, interested in the relation of language and symbolic power, have looked less to large entities for the source of symbolic power than to the language users themselves and what they do with language to uphold or subvert the power of dominant institutions. Drawing on the work of Jacques Derrida, Butler points out that between a speech act and its perlocutionary effect, there is a timelag or semiotic gap that can be used to give the speech act a meaning other than the one intended.

Nesse sentido, Kramersch (2012) afirma que a primeira socialização na língua nativa²⁶ permite que usemos sistemas referenciais (como acenos e gestos) e que tenhamos a expectativa que “as palavras significam o que os demais dizem que significam”. De fato, as crianças são socializadas para afirmar que as palavras e o mundo são um só²⁷. Por outro lado, para a autora, nos primeiros estágios de aprendizagem de uma língua adicional, especialmente se ocorre em uma sala de aula, ou em um contexto diferente do nativo, os signos são deslocados do seu *status* original.

Tomando o caso dos participantes do presente estudo, quando consideramos jovens aprendizes de línguas, eles já foram socializados em outra(s) língua(s) e a sua imaginação em uma nova língua pode, portanto, funcionar em formas não convencionais. Devem-se considerar as camadas escondidas de significados imaginados, representações idiossincráticas, comportamentos verbais ritualizados²⁸, que acompanham o uso de formas simbólicas. Como afirma Bourdieu (1997, p. 653): “o que fala não é a frase dita, a linguagem, mas a pessoa social como um todo (a força ilocucionária).

Os aprendizes iniciantes e falantes não nativos que não foram socializados na cultura-alvo fazem associações diferentes, constroem diferentes verdades dos falantes nativos socializados. Assim, eles aprendem o sistema linguístico nas suas dimensões fantásticas, no dizer de Kramersch (2012): sons, formas, combinações não familiares, estruturas gramaticais “sem sentido” e passam a dar sentido a tudo isso. Daí vem as construções que consideram o “r” retroflexo do

26 A autora não considera no seu raciocínio teórico os contextos multilíngues, como as zonas de fronteira, ou países cujas línguas de circulação social e escolarização são diferentes, como o caso dos participantes africanos deste trabalho.

27 Considere-se um contexto monolíngue, que é o ponto inicial de reflexão da autora.

28 Com uma certa frequência, os alunos riem com o som de palavras em português que evocam palavras nas línguas nativas deles, geralmente de cunho sexual.

francês sensual, as vogais em italiano românticas, a escrita árabe misteriosa e o suprasegmento do português brasileiro musical, já aplicado ao nosso contexto de estudo.

Assim, a imaginação do aprendiz nutre comunidades imaginadas (NORTON; TOOHEY, 2011) (conceito que será detalhado à frente). Os falantes nativos são dotados de atributos imaginários que projetaram na língua que estão em processo de dominar. Essa construção mental tem uma interlocução com as metáforas, no dizer de Lakoff e Johnson (2002) ou representações sociais, em palavras de Moscovici (1978) que idealizam e simplificam o mundo na cosmovisão dos falantes dessas línguas. No entanto, sejam positivas ou negativas, as metáforas preenchem uma função emocional importante na maneira em que os falantes não nativos tentam entender e fazer sentidos nesse novo sistema simbólico. O papel do(a) professor(a) de línguas é, então, despertar a relevância individual que a nova língua poderia dar aos aprendizes e como ela se relaciona com a identificação e desejos dos(as) discentes, que é, em outras palavras, o insumo relevante, ou aquilo que faça sentido para a realidade do aprendiz (KRASHEN, 1981; KRAMSCH, 2012; ALMEIDA FILHO, 1993; PUREN, 2005).

Considero, a princípio, áreas fenomenológicas sob o viés do construcionismo social, como a língua, a identidade e o próprio aprendiz como sendo componentes integradores e integrativos do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

No entanto, estou ciente da existência de outras áreas do conhecimento linguístico que não consideram o contexto nem os fatores externos do aprendiz, como as relevantes teorias advindas do gerativismo ou nativismo gramatical (SANZ, 2005; SCHWARTZ, 1993). Pelo fato de esse paradigma epistemológico não considerar fatores externos do aprendiz, esses não serão contemplados ao longo deste trabalho, porém, reconheço seu caráter essencial para a área dos estudos linguísticos.

Norton (2013) salienta que os teóricos têm refletido ao longo da história para conceituar a relação entre o processo do aprendiz de línguas e o mundo social. A autora reconhece que importantes teóricos como Ellis (1985 apud NORTON, 2013) afirmam que os aprendizes não vivem em contextos homogêneos e idealizados, mas complexos e heterogêneos. Porém, a autora canadense afirma que geralmente essa junção (aprendiz – identidade – contexto) tem uma seara suficientemente fértil para ainda ser explorada criticamente nas teorias e pesquisas atuais.

A autora, também, chama a atenção para a problematização necessária das distinções dicotômicas entre o aprendiz de línguas e o contexto de aprendizagem. O presente texto tencionou usar teorias integrativas pós-estruturalistas para aproximar a compreensão da construção das identidades no período de permanência e aprendizagem de português dos jovens participantes de origem africana. Observo que a identidade dos jovens foi permeada por aspectos como a cor da pele, os moradores locais, por eles mesmos, por ambivalências e complexidades. Esse caminho permitiria ter sinais promissores de compreensão da construção da identidade de um indivíduo que aprende línguas, contribuindo com o grande mosaico de indagações teórico-metodológicas sobre indivíduos (tidos como dinâmicos, complexos e não idealizados) e seu processo identitário ao aprender línguas adicionais.

A vertical decorative bar on the left side of the page. It features a yellow section at the top, a green section at the bottom, and a central section with various animal print patterns including leopard, tiger, and cow prints.

2.

A EMERGÊNCIA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Maalouf (2000) afirma que ao longo da sua vida conheceu palavras cujos significados pareciam-lhe simples; no entanto, a experiência lhe ensinou o delicado sentido que algumas delas possuem. O conceito de identidade não é a exceção. “Todos sabemos o que uma palavra significa, mesmo que no caminho tenhamos a tendência a pensar que é o oposto daquilo que realmente quer dizer” (MAALOUF, 2000, p. 9).

Em consonância com a natureza do trabalho humanizador de Maalouf (2000), não é o intuito deste trabalho trazer um novo conceito de identidade, pois a conceitualização do termo tem sido um questionamento milenar: desde o “conhece-te a ti mesmo” de Sócrates, passando pelo: “quem se conhece é iluminado”, de Lao Tsé, por Freud até os dias da chamada pós-modernidade (MAALOUF, 2000, p. 9). Nosso objetivo é, pois, dialogar com as definições que serão apresentadas, tomando como ponto central a definição de Norton (1995, 2013) de identidade. A autora a define como um lugar de luta e a referência em como uma pessoa entende a sua relação com o mundo, como essa relação é construída no tempo e espaço e como a pessoa compreende as suas possibilidades para o futuro.

Etimologicamente, Meyer (2007) estabelece que a noção de “identidade” deriva da palavra latina *idem*, que significa “um e o mesmo”. A chamada identidade do ego (ERIKSON, 1959 apud MEYER, 2007), às vezes identificada simplesmente como “o eu”, faz parte de uma identidade de grupo.

Muitos conflitos do presente e do passado são baseados no que as pessoas interpretam como sua identidade, seja sua identidade étnica, religiosa ou cultural (MEYER, 2007). O autor afirma, ainda, que tais marcas de identificação e, muitas vezes, de separação, fazem com que as pessoas em geral (e os aprendizes de línguas estrangeiras também) vejam as diferenças culturais como uma lista de estereótipos que nada contribuem para uma compreensão da complexidade das relações sociais que a globalização está propiciando na atualidade. Silva e Lima (2010) observam a identidade

como multifacetada e composta por aspectos que, o tempo inteiro, interagem e se entrecruzam, adicionando novos componentes.

A maneira de exemplo, Meyer (2007, p. 6, tradução minha) relata o histórico de Maalouf:

Maalouf é um escritor libanês nascido em 1949 em Beirute. As famílias de seus pais vieram de uma aldeia de montanha libanesa. Sua mãe cresceu no Cairo e era filha de um pai maronita da aldeia que havia saído para trabalhar no Egito e mãe nascida na Turquia. Seu pai pertencia à comunidade Greco-Católica Melquita. Um de seus ancestrais foi um padre cujo filho se converteu em pastor presbiteriano. O filho do pároco (avô de Maalouf) era um “racionalista, anticlerical, provavelmente maçom, e se recusou a batizar seus filhos”. Enquanto o ramo protestante da família enviava seus filhos para escolas britânicas ou americanas, a mãe de Maalouf era uma católica convicta que insistia em mandar o filho para uma escola jesuíta francesa. Seguindo a biografia de Maalouf, podemos ver uma alta diversidade em termos de nação, região, religião e formação filosófica.²⁹

Assim, observo que o histórico do autor libanês é rico em contextos, línguas (comunica-se em árabe em casa e escreve em francês seus textos acadêmicos), e é um árabe com influência católica. Não obstante, a multiplicidade de componentes não é privilégio de

29 Maalouf is a Lebanese author, born 1949 in Beirut. His parents' families came from a Lebanese mountain village. His mother grew up in Cairo and was the child of a Maronite father from that village who had left to work in Egypt, and a mother born in Turkey. His father belonged to the Melkite Greek Catholic community. One of his ancestors was a priest whose son converted to become a Presbyterian parson. The parson's son (Maalouf's grandfather) was a “rationalist, anticlerical, probably a freemason, and refused to baptize his children”. While the Protestant branch of the family sent their children to British or American schools, Maalouf's mother was a staunch Catholic who insisted on sending her son to a French Jesuit school. Following Maalouf's biography we can see a high diversity in terms of nation, region, religion, philosophical background.

Maalouf (2000), que recomenda fazer um *examen d'identité* ou um exame de identidade, para que as pessoas possam compreender as diversas arestas que constituem o indivíduo social (Figura 3).

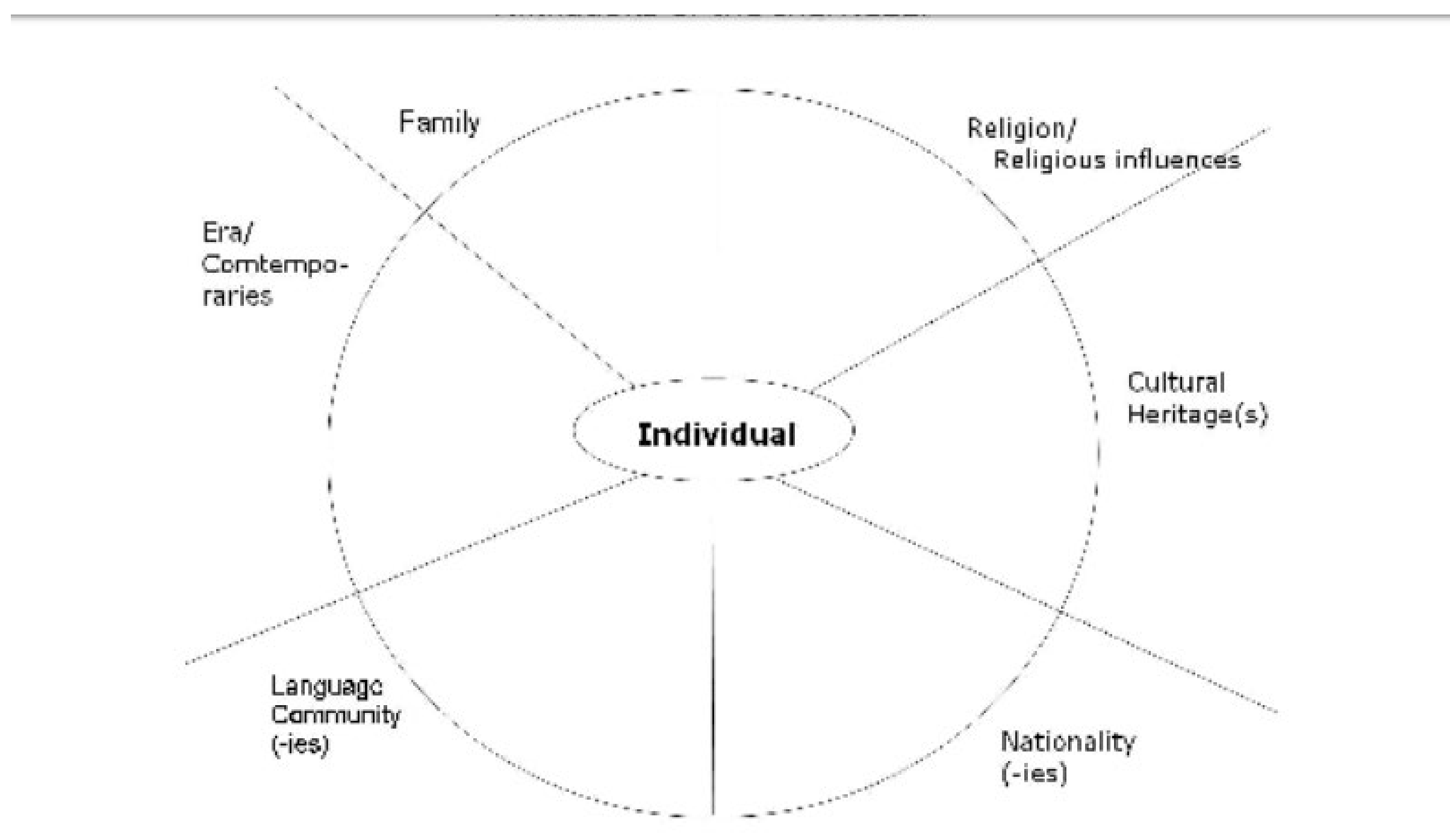


Figura 3. Exame de identidade de Meyer (2007)

Fonte: Baseado em Maalouf (2000)

Na figura 3, vemos os vários componentes propostos por Maalouf (2000), como as influências religiosas, a(s) herança(s) cultura(is), a(s) nacionalidade(s); a(s) língua(s) da(s) comunidade(s); a era que lhe é contemporânea (contexto social, político, econômico do contexto) e a família. O que resgato para o presente estudo é a ideia de que as línguas se configuram como parte da identidade de qualquer pessoa em vias de dominar uma língua estrangeira: ela permeia a nossa identidade e, na hora de aprender uma língua adicional³⁰,

30 No caso, refiro-me a uma língua estrangeira (LE), língua segunda (L2) ou adicionais (LA). Defino Língua Estrangeira como aquela que não é usada para circular socialmente no contexto em que é aprendida. Segunda língua é aquela que se aprende no contexto em que a língua é falada, como é o caso dos aprendizes surdos, indígenas ou estrangeiros dentro do Brasil. As línguas adicionais podem contemplar um contexto ou o outro.

acrescentamos novos elementos à nossa identidade, expandindo-a³¹ (ALMEIDA FILHO, 2007). Os componentes supracitados contribuem para uma compreensão mais abrangente do sujeito: é um ser que possui uma história, um contexto social, um contexto pessoal e é passível de mudanças e constantes negociações, que é o âmago das teorias pós-estruturalistas.

| Teorias pós-estruturalistas: identidade e subjetividade

Fragoso (2011) analisa de forma pertinente a obra **Modernidade Líquida**, de Zygmunt Bauman (2001), a fim de compreender quais são as características da chamada pós-modernidade (daí se desprendem as tendências iconoclastas e contestatárias da corrente chamada de pós-estruturalismo). A autora constata que (FRAGOSO, 2011, p. 109, grifos meus):

O momento presente pode ser caracterizado como a era da **liquefação do projeto moderno**: a modernidade líquida. Desde o século XIX, já com Marx e Engels, mas também com muitos outros pensadores, a modernidade era tida como um processo social, econômico, político e cultural amplo que ao longo de sua marcha histórica derretia todos os sólidos existentes. O grupo de parentesco, a comunidade tradicional fechada e isolada, os laços e obrigações sociais fundados na afetividade

31 Vale ressaltar que essa expansão de identidade por meio da aprendizagem de uma outra língua nem sempre é harmônica, feliz ou voluntária. Não podemos considerar que todo aprendiz de línguas o faz por espontânea vontade. Considere-se, a maneira de exemplo, o caso dos migrantes em situação de refúgio, ou os estrangeiros cujo intuito é sair de um contexto bélico, salvar a própria vida ou procurar emprego. Para mais detalhes, vide SÃO BERNARDO, M. A. de. **Português como língua de acolhimento**: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. SAYAD, A. **A imigração**: ou os paradoxos da alteridade. São Paulo: EDUSP, 1998.

e na tradição, a religião, dentre outros, foram, de certa forma, **“derretidos” pelo progresso moderno** [...] O anterior configura a pós-modernidade.

Observo, assim, que o chamado “pós-moderno” é uma iconoclastia dos preceitos, visões e estruturas outrora tidas como estáveis e inamovíveis. Uma das principais teóricas pós-estruturalistas na área da Linguística Aplicada é a pesquisadora e professora da *University of British Columbia*, no Canadá, Bonny Norton. Retomo, à luz do escopo teórico de Norton (2013), que ela mesma afirma possuir influência da escola de estudos feministas pós-estruturalistas como a reconhecida acadêmica Christine Weedon (1987, 1997 apud NORTON, 2013). Para Norton (2013), a feminista teve um papel fundamental ao colocar a linguagem em um papel central na sua análise das relações entre o individual e o social, afirmando que a linguagem não só define práticas institucionais, como também serve para construir o sentido de nós mesmos ou, em outras palavras, o sentido de **subjetividade**. Hall (2006, p. 45) afirma que: “o feminismo teve também uma relação mais direta com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico”, pois, para o autor:

O feminismo enfatizou, como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados. Isto é, ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, pais/mães, filhos/filhas).

Saliento, nesse sentido, a seguinte definição de Weedon (1987 apud NORTON, 2013, tradução minha): “língua é o lugar onde possíveis e reais formas de organização social e suas consequências políticas e sociais são definidas e contestadas. Também é o lugar onde o sentido de nós mesmos, isto é, nossa subjetividade, é construída”³². A iconoclastia da frase de Weedon reside no fato de que a língua não é mais pensada no sentido saussuriano, isto é, pensá-la como

32 Language is the place where actual and possible forms of social organization and their likely social and political consequences are defined and contested.

a *parole*. Agora, na pós-modernidade, é um lugar de negociação, de reivindicação e de referência dêitica no mundo.

Nesse sentido, Silva (2013, p. 31) analisa que “a linguagem é constitutiva da/constituída pela identidade do falante”. O autor afirma que, para Norton (Idem, p. 31), “a linguagem é mais que palavras e sentenças”. É, pois, um local de luta e negociações (NORTON, 2013). Fabrício e Moita Lopes (2002, p. 13) estabelecem que a linguagem deve ser compreendida como constitutiva da vida social, na qual “os indivíduos passam a ser compreendidos como agindo em práticas discursivas específicas que os constituem em certas direções de forma situada e contingente”.

Sob a luz bakhtiniana, Weedon (1997 apud NORTON, 2013) entendia a importância das posições atribuídas de identidades individuais e grupais na estruturação da extensão na qual as práticas de linguagem são valiosas. No entanto, ela afirma que é na língua que o indivíduo constrói sua **subjetividade**, definida como as emoções e pensamentos, conscientes e inconscientes do indivíduo, o sentido de si mesmo, e as formas de entender a sua relação com o mundo que o rodeia e do qual faz parte integrativa.

O uso que a autora faz do termo “subjetividade” lembra que o indivíduo pode simultaneamente ser o sujeito **de** um conjunto de relações (como em uma posição de poder) ou ser sujeitado **a** um grupo de relações (como em uma posição de menor poder). Portanto, para Weedon (1997 apud NORTON, 2013), as relações sociais são cruciais na forma como os indivíduos são construídos e se constroem. A autora usa os termos **sujeito** e **subjetividade** para sinalizar a quebra de visões humanistas do individual, de forte tradição ocidental.

O uso do termo subjetividade deriva de **sujeito** que, para Norton (2000, 2013), é um termo convincente, pois serve como um lembrete para que a identidade de alguém deva ser sempre entendida em termos relacionais: sujeito de uma composição de relacionamentos (como a posição de poder ou posições de não poder).

Enquanto as concepções humanistas ocidentais do individual pressupõem que toda pessoa possui um âmago essencial, único, fixo e coerente, o pós-estruturalismo considera o individual, isto é, o sujeito, como diverso, contraditório, dinâmico, mutável no tempo histórico e no espaço social, ou derretido, seguindo a terminologia pós-moderna de Bauman (2001) (vide SILVA, 2013; NORTON, 2013), e como bem sintetizam Moita Lopes e Bastos (2010, p. 11):

Processos de ambivalência, de hibridação, de ambivalência e ambiguidade, nos quais o privado e o público, o masculino e o feminino, o migrante e o entrevistador, variedades linguísticas hegemônicas e não hegemônicas, atores centrais e marginais, o heterossexual e o homossexual, o branco e o negro, a lógica monocultural e a multicultural [...] estejam em um movimento de confluências e misturas.

Nessa linha de raciocínio, Holland e Lave (2001) também discutem amplamente o aparente paradoxo de a identidade ser experienciada como unitária e duradoura, enquanto é, ao mesmo tempo, variável e colocada em prática dinâmica. Condizente com os teóricos da linha pós-estruturalista, os autores afirmam que: “tanto a continuidade como a transformação da vida social estão avançando a projetos incertos e os indivíduos mantêm histórias em si mesmos” (HOLLAND; LAVE, 2001, p. 4, tradução minha)³³. Observo, então, que o único estável no viés das teorias da pós-modernidade é a manutenção de práticas e relações entre os seres de uma sociedade determinada, o que permite visualizar a complexidade e dinamicidade dos indivíduos.

As teorias pós-modernas da identidade são fundantes no trabalho de Norton e foram adotadas por muitos estudiosos da identidade, como Kramsch (2012), que aborda a subjetividade do aprendiz de línguas e, mais recentemente, a subjetividade dos(as) professores(as) nativos e não nativos da língua que ensinam (KRAMSCH; ZHANG, 2018), e Assis (2013) e Silva (2013) no Brasil, que retratam a construção da identidade de professores de inglês.

33 Both the continuity and the transformation of social life are ongoing, uncertain projects.

Em consonância com Weedon (1987 apud NORTON, 2013) e retomando a análise de Silva (2013), posso inferir que: “a identidade é constituída **em** e **através** da linguagem”. Toda vez que um aprendiz de línguas fala, lê ou escreve na língua-alvo não só está intercambiando informação na língua da comunidade-alvo, mas também está organizando e (re)organizando o sentido de quem é e como ele(a) está se relacionando com o mundo social. Destarte, ele(a) está engajado(a) no processo de construção e negociação da sua própria identidade.

Todavia, para Holland e Lave (2001, p. 30) esse processo não é harmônico; eles estabelecem que as mudanças da identidade nas práticas cotidianas das pessoas situadas historicamente podem ser consideradas como parte da dura realidade da dominação política e batalhas que os fazem manter identidades não negociáveis e outras salientadas de forma instrumentalizada nesses conflitos. Ou seja, a construção das identidades pressupõe, na visão pós-estruturalista, um campo de batalha, de profundas negociações e conflitos.

Assim, Norton e Morgan (2012) estabelecem três características das teorias pós-estruturalistas da linguagem que são consideradas relevantes para os interessados nos estudos relacionados com a construção da identidade. Primeiro, o pós-estruturalismo constitui um conjunto de posicionamentos teóricos que servem para questionar assunções prevaletentes sobre as fontes e natureza da identidade, e o iluminismo racional humanista (NORTON, 2000, 2013; KRAMSCH, 2012).

Em segundo lugar, o pós-estruturalismo faz questionamentos às condições e fundamentos do conhecimento, particularmente no que diz respeito à sua aparente objetividade e aplicabilidade (FOUCAULT, 1980 apud NORTON, 2013). E terceiro, o pós-estruturalismo questiona a capacidade representacional da linguagem e os textos, colocando-se à frente da intertextualidade, polifonia e, às vezes, indeterminação do texto (NORTON; MORGAN, 2012). Em uma visão foucaultiana, sobre discurso e especificidade histórica, a subjetividade no pós-

estruturalismo é entendida como construída discursivamente e sempre social e historicamente inserida.

Norton (2013), nesse sentido, afirma que as abordagens pós-estruturalistas que teorizam a identidade também têm sido frutíferas no trabalho das teorias culturalistas, como Stuart Hall (2006) e teóricos pós-coloniais, como Bhabha (2013) os quais, para Norton (2013), desconstruíram e retiraram a essencialidade de categorias de identidade, como a raça e o gênero.

No bojo do trabalho de Hall, encontro a ênfase da identidade como um processo. O autor considera a importância da representação seguida da construção no discurso da identidade, e afirma que “a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior” (HALL, 1997). O autor enfatiza, pois, um enraizamento multifacetado, o qual não se limita a minorias raciais, pois pode ser aplicado a outras formas de diferenças. Assim, Hall (2006) afirma que a identidade está relacionada ao caráter da mudança na modernidade que propõe chamar de tardia. O autor cita Marx sobre a modernidade, definindo-a como:

É o permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos. Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar (MARX; ENGELS, 1973 apud HALL, 2006, p. 14).

As sociedades e seus atores são, portanto, para Hall (2006) por definição, sociedades em mudança constante, rápida e permanente. Esta é a principal distinção entre as sociedades ditas “tradicionais” e as “modernas”. Nesse sentido, retomo os argumentos de Giddens (1990, p. 37, tradução minha) ao salientar que:

Nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência das gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes³⁴.

Assim, para Hall (2006) e Giddens (1990), a modernidade não é definida apenas como a experiência de convivência com a mudança rápida, abrangente e contínua, mas é uma forma altamente reflexiva de vida, sobre a qual Giddens (1990, p. 38, tradução minha) afirma: “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter”³⁵.

Morgan e Norton (2012) perceberam, também, que as teorias pós-estruturalistas da identidade são libertadoras não só no sentido de desestabilizar noções prévias e pétreas da identidade, mas em desafiar teorias dominantes do saber e do texto, na medida em que oferece ferramentas conceituais poderosas que ajudam a expor a parcialidade das verdades por eles declaradas. Ao mesmo tempo, acrescentam os autores, as teorias pós-estruturalistas da identidade levantam uma série de problemas não resolvidos.

Por exemplo, um desafio chave, para os autores, é a noção de **agência** a respeito da capacidade do estudante ou do professor de questionar significados dominantes e resistir a identidades essencializadas. Para isso, as teorias de Bakhtin (1981) têm o potencial para resolver algumas contradições entre a continuidade e mudança

34 In traditional cultures, the past is honored, and symbols are valued because they contain and perpetuate the experience of generations. Tradition is a mode of integrating the reflexive monitoring of action with the time space organization of the community. It is a means of handling time and space, which inserts any particular activity or experience within the continuity of past, present, and future, these in turn being structured by recurrent social practices.

35 Social practices are constantly examined and reformed in the light of incoming information about those very practices, thus constitutively altering their character.

que caracteriza a identidade como múltipla: há ocasiões nas quais professores ou alunos desejariam determinar suas identidades como homogêneas e unitárias, colocando à frente **um** aspecto particular da sua experiência, como gênero, sexo, raça, orientação sexual ou filiação religiosa. Norton (2013) observa o anterior na força atual do nacionalismo e o fundamentalismo religioso em diferentes partes do mundo. Os termos identidade política ou políticas da diferença fazem referência a essa coalescência de identidade e relações de poder.

Para ter uma melhor compreensão e sistematização do conceito de identidade, Silva (2010 apud SILVA 2013, p. 29, grifos e tradução meus) fez a seguinte revisão do conceito na literatura pós-estruturalista:

Quadro 1. Teóricos pós-estruturalistas da identidade

Autor	Definição de identidade
Danielewics (2001)	Entender quem somos e quem pensamos que os outros são
McKay and Wong (1996)	Para entender o conceito de identidade é necessário, primeiro, considerar o conceito de subjetividade
Weedon (1997)	Subjetividade define o indivíduo como dinâmico, mutável, e contraditório no tempo histórico e no espaço social, e sugere que a construção da identidade ocorre por meio da identificação do indivíduo com a posição e discurso particular de um grupo .

(continua)

Gu (2010)	Identidade, conseqüentemente, refletirá a relação do indivíduo com o ambiente externo e será considerada como dinâmica, múltipla e fluida, construída por meio das complexas e recorrentes interações entre o sujeito e o contexto social ao qual pertence.
Hall (2009)	Identidade é um lugar que se assume , uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada.
Holland <i>et al.</i> (2003)	É uma das formas de nomear as densas interconexões entre os locais íntimos e públicos de interações sociais .
Norton (2013)	É a referência a como uma pessoa entende a sua relação com o mundo , como essa relação é construída no tempo e espaço e como a pessoa compreende as suas possibilidades para o futuro.
Hall (2000)	<p>As identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.</p> <p>Significa o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós.</p>

Fonte: Adaptado de Silva (2013)

Ao analisar a sistematização baseada na análise de Silva (2010 apud SILVA 2013, p. 29), observo que um elemento comum é a existência de uma relação dialética entre identidade e subjetividade com o **contexto externo** do(s) indivíduo(s). Isto é, o contexto interage com a subjetividade, dinamizando o processo de identidade, não mais tida como estável para os pós-estruturalistas, senão uma construção conforme ocorre a interação do contexto e da subjetividade no cotidiano dos indivíduos inseridos em uma sociedade determinada (HOLLAND; LAVE, 2001). Ao fazer um percurso diacrônico, Rajagopalan (1998, p. 30) estabelece que:

No começo do período moderno, o conceito de “identidade” começou a ser visto cada vez mais em termos essencialistas. O indivíduo era, desse momento em diante, um eu constituído de forma única, cuja realização suprema – aquela que na visão de Kant, no fim prepararia o caminho da emancipação daquele indivíduo – foi a autoconsciência cartesiana. Taylor (1992) observa como a emergência desse novo indivíduo aconteceu em marcante contraste com o conceito anterior, típico do feudalismo e do período medieval, que via o indivíduo como sendo definido por um *status* atribuído socialmente. Segundo Taylor, numa sociedade sem uma hierarquia estrita, imposta socialmente, o problema da identidade tornou-se mais sério do que nunca em épocas anteriores, pela simples razão de que a pergunta “quem sou eu?” já não podia ser respondida de improviso.

Nesse sentido, Hall (2006, p. 23) afirma que o sujeito humano “adquiriu uma definição mais sociológica ou interativa; ele está sendo descentrado na modernidade tardia”. Isto quer dizer, na visão do autor, que o ser humano passou pelos estágios de ser indivisível e absoluto, ou “sujeito cartesiano”, de René Descartes, a “mesmidade de um ser racional” e “indivíduo soberano” de John Locke, o “sujeito da razão” do século XVIII, a um conceito mais social do sujeito com Marx. Para Hall (2006), esse é o primeiro evento de centralização do sujeito humano.

Para o autor, a partir da tradição marxista houve a primeira descentralização: o homem faz a história sob as condições que lhe são dadas. Um segundo descentramento aconteceu com as teorias da psicanálise de Sigmund Freud, pois a noção de a identidade (sexualidade e estrutura) funcionar baseada em processos psíquicos do inconsciente quebra toda a visão do homem cartesiano do “penso, logo existo”.

Um terceiro descentramento, para Hall (2006), está vinculado ao trabalho de Ferdinand de Saussure, pois o linguista franco-suíço estabeleceu que a língua é um sistema social e não individual. Não é possível, assim, ser o autor da língua que se fala. Para Hall (2006, p. 41), existem significados nas palavras que não nos é possível controlar, pois “surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis”.

O quarto e último descentramento vem graças ao trabalho de Michel Foucault, com a noção do “poder disciplinar”, que tem a ver com a vigilância e regulamentação do fazer individual e social do sujeito humano, “sob estrito controle e disciplina, com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas disciplinas das Ciências Sociais” (DREYFUS; RANIBOW, 1982, apud HALL, 2006, p. 42).

No âmbito da aprendizagem de línguas, Block (2007, p. 863) faz um percurso diacrônico para tratar sobre uma abordagem do conceito de identidade do sujeito social. O autor afirma que, embora o artigo de Firth e Wagner (1997 apud BLOCK, 2007) não trate especificamente sobre o conceito de identidades, pode ser considerado como seminal, pois os autores afirmam que há uma miríade de identidades. Porém, só uma interessa ao pesquisador da área de aprendizagem de línguas. Susan Gass (1998 apud KRAMSCH, 2012) explica que o interesse do pesquisador é saber como se aprende uma segunda língua e qual é a natureza dos sistemas do aprendiz. Assim, Gass mostrava-se cética nessa interrelação promissora entre identidade

e aprendizagem de línguas adicionais. No entanto, o tempo provou para a autora a profunda relação existente entre ambos os construtos fenomenológicos.

O pós-estruturalismo, conforme observado, se propõe a ir além dos fenômenos sociais, considerando-os multifacetados e complexos. Segundo autores como Silva (2013), Norton (2013) e Kramsch (2012), o pós-estruturalismo se preocupa com fenômenos que fizeram com que os pesquisadores pensassem a identidade como não fixa, mas fragmentada, dinâmica e fortemente contestável perante o seu contexto social e histórico.

No caso específico de aprendizagem de línguas em situação de imersão, as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem estão carregadas de informações sobre si e sobre outrem, o que faz da construção da realidade um espaço de negociação e, até, de luta (NORTON, 1995, 2013). Na mesma linha de raciocínio, Block (2007, p. 864, tradução e grifos meus) afirma que:

Em particular, quando os indivíduos atravessam as fronteiras geográficas e psicológicas, mergulhando em novos ambientes socioculturais, descobrem que **seu senso de identidade é desestabilizado** e entram em um **período de luta** para alcançar um **equilíbrio**³⁶.

Assim, esse balanço que Block (2007) estabelece é um processo que nem sempre é harmônico ou estável, muito menos à luz das teorias pós-estruturalistas. Essa busca pelo equilíbrio de Block (2007) acontece no momento de os participantes se questionarem sobre situações que só vivenciaram *in loco*: momentos de amor e ódio, de conflito e de questionamento. Nesse sentido, retomando as palavras de Moita Lopes e Bastos (2010, p. 12), os participantes se encontravam:

36 In particular, when individuals move across geographical and psychological borders, immersing themselves in new sociocultural environments, they find that their sense of identity is destabilized and that they enter a period of struggle to reach a balance.

Desafiando nossos repertórios de sentidos, bem como provocando incertezas, desequilíbrios e ambiguidades em paradigmas binários e polares sobre como estar na vida social, e nos colocando, assim, na fronteira, no fluxo e em um contínuo devir.

Detalhando esse período de negociação e luta, o que acontece não é que as pessoas acrescentam nova informação ou dividem entre o que são e o que veem no mundo afora, senão resulta no que é chamado de **terceiro lugar** (BHABHA, 2013) ou o que Papastergiadis (2000) chamou de **negociação das diferenças**, na qual o passado e o presente se encontram e transformam mutuamente no presente de fissuras, brechas e contradições.

Para Block (2007, p. 864), um construto chave partindo dessa negociação, e consequentes fissuras e brechas, é o conceito de **ambivalência**, definido como a incerteza de se sentir *parte de* e *aparte de*: isto é, são os conflitos simultâneos de amor e ódio, é a afirmação simultânea e negação de tais sentimentos. Em palavras de Revuz (1998, p. 226), essa ambivalência é uma ruptura, que “pode ser temida e evitada, pode ser procurada por ser salvadora, ou pode ser tensão dolorosa entre dois universos”.

Nesse sentido, Block (2007) acrescenta que a ambivalência é o estado natural dos seres humanos quando são forçados a tomar decisões difíceis; porém, Giddens (1991), partindo de uma visão sociológica, sugere que inclusive nos momentos mais extremos, há espaço para a decisão individual.

Mathews (2000 apud KRAMSCH, 2012) afirma que assumimos uma identidade e depois trabalhamos sobre ela. O autor usa o conceito do Supermercado Cultural e estabelece que a mídia e a tecnologia avançada oferecem várias identidades que podemos assumir (estéticas, linguagem e estilos de vida, sem necessariamente ter contato físico com elas). Porém, o acesso a esse mercado está condicionado por diversos fatores, como o governo, sistemas educacionais, grupos diversos, sociedades nas quais os papéis

para homens e mulheres estão tradicionalmente instalados. Outros autores que adotaram um marco teórico alternativo foram Lave e Wenger (2008), que usaram conceito de **Comunidades de Prática**. Eles afirmam que a aprendizagem está situada no contexto de nossas experiências vividas e a participação no mundo, que reflete nossa própria natureza social como seres humanos capazes de conhecer, explorar e assimilar em diversos graus o que está ao nosso redor. Os autores apontam para o fato de a identidade estar condicionada a estruturas sociais e à interação social.

Em suma, a identidade é constitutiva e é constituída pelo entorno social (NORTON, 2013; SILVA, 2013; GIDDENS, 1984, MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011). Esses autores não aceitavam o fato de nossa estrutura estar determinada totalmente pelo pensamento e comportamento, porém ao mesmo tempo não colocaram a identidade como puramente um ato individual, mas de constante interação com o espaço social.

Norton (2013) afirma que a identidade é um processo oposto a um produto fixo, mas em constante transformação e negociação. Tanto é que autores como Hall (2006) chamam a identidade de **identificação**, pelo fato de não ser estático, para não criar a ideia de um conceito capturado.

Finalmente, para Block (2007), a identidade está relacionada a categorias demográficas diferentes, como idade, gênero, nacionalidade e raça. Se na contemporaneidade esses termos eram conceituados como sendo determinados biologicamente, socialmente ou ambos, na pós-modernidade são vistos como mais **fluidos** e fragmentados.

Neste trabalho, considerando que a identidade se constrói fenomenologicamente também no contexto social de aprendizagem, achei conveniente esboçar algumas teorias sociais da aprendizagem de línguas, começando por uma visão essencial: a visão de como uma pessoa se coloca (ou é colocada) na interação em um contexto determinado, ou o chamado posicionamento.

Mikhail Bakhtin (1981) estava particularmente interessado, dentre outros tantos fenômenos, em como o *status* ou posicionamento era sinalizado na língua nos trabalhos de ficção, por exemplo, em um dos seus trabalhos principais, *Problemas da Poética de Dostoiévski*; no entanto, era do interesse do teórico russo também o que acontecia nas conversações das pessoas em geral. Pesquisadores da identidade e aprendizagem de línguas, como Kramsch (2012, 2018), também tencionam a importância de considerar como o contexto modela e modula o posicionamento entre interlocutores específicos.

Assim, os autores Bronwyn Davies e Rom Harré (1990 apud NORTON, 2013) foram os que explicitamente usaram o termo “posição” como um conceito organizador central, para analisar como um grupo específico se “arruma” para cada um ser uma pessoa independente. Eles e outros autores pós-estruturalistas lembram nos seus textos que as identidades são contingentes, mutáveis e dependentes do contexto, e que enquanto as identidades ou posições são frequentemente dadas por estruturas sociais ou atribuídas por outros, elas podem ser também negociadas por agentes que desejam se posicionar. Como Davies e Harré (1990, apud NORTON, 2013, tradução minha) estabelecem: “as identidades não são meramente dadas por estruturas sociais ou atribuídas por outros, mas são negociadas também por agentes que desejam se posicionar a si mesmos”³⁷.

O reconhecimento do aparente paradoxo do posicionamento, refletindo o dado socialmente e o que é batalhado individualmente, tem sido importante em estudos recentes no contexto específico do ensino e aprendizagem de línguas. Norton (2013) relata a pesquisa de Warwick feita no ano de 2009, que identificou posicionamentos particulares em atos do discurso tanto de uma professora vocacional de inglês e uma estudante latina, a quem os colegas tinham impedido turnos de fala na sala de aula. Assim, destaca que os professores

37 Identities are not merely given by social structures or ascribed by others but are also negotiated by agents who wish to position themselves.

devem estar alerta sobre como os estudantes se posicionam a si mesmos no discurso da sala de aula e na abordagem de ensino de língua partindo de uma perspectiva crítica para permitir que os aprendizes nomeiem e lutem contra algumas das tendências desempoderadoras das práticas linguísticas de suas novas culturas.

Norton (2013), Block (2007), Yoshizawa (2010), Weedon (1997 apud NORTON, 2013) e Kramsch (2018) são alguns dos melhores exemplos de pesquisa na aprendizagem de L2 atrelado à identidade. Os autores pós-estruturalistas deixam em evidência unívoca que a identidade é um lugar complexo de lutas.

Lam (2006), também, mostrou na sua pesquisa que os indivíduos que migram de um contexto geográfico e sociocultural para outro mudam o sentido de quem são, transformando-o e recriando-o. E, em consonância, Block (2007) afirma que quando se considera o trabalho sobre a identidade como sempre mediado pelos ambientes das comunidades de práticas nas quais os indivíduos participam, as pesquisas geralmente focam nos aprendizes tomando o controle sobre o processo de aprendizado.

Conforme observado neste capítulo, nem sempre ocorre assim. De fato, o ambiente imediato da sala de aula e a cultura educacional são os fatores mediadores prevalentes nos contextos de LE, mas nem sempre o controle é detido pelos aprendizes (NORTON, 1995, 2013).

Para conhecer esse contexto, a subjetividade se vislumbra como o caminho mais profícuo para chegarmos a ter um entendimento, pelo menos aproximado, da construção da identidade de quem aprende. A única forma que temos, por ora, de descobrir os lugares de luta, os posicionamentos, as resistências e as comunidades imaginadas dos aprendizes é por meio das suas narrativas, isto é, suas histórias ao longo do seu processo.

Concordo com Barkhuizen e Klerk (2006, p. 279) que afirmam que a conceitualização de Norton (1995) da identidade é útil para analisar e interpretar as narrativas dos participantes, ou seja, a noção de que a identidade “se refere a como as pessoas entendem suas relações com o mundo, como as relações são construídas no tempo e espaço, e como as pessoas entendem suas possibilidades para o futuro”.

A identidade, afirmam Barkhuizen e Klerk (2006), relaciona-se com o desejo: o desejo de reconhecimento, o desejo de filiação e o desejo de segurança e tranquilidade. Acredito que essa natureza da identidade é central para entender as diversas articulações dos participantes dos processos internos envolvidos na sua construção.

| **Teorias pós-estruturalistas da identidade do aprendiz de línguas**

De acordo com Norton e Toohey (2011), as teorias pós-estruturalistas da linguagem têm se tornado mais chamativas para os pesquisadores cujo interesse é a identidade e como ela se relaciona com a aprendizagem de línguas. Para fins de sistematização, ao fazer um percurso diacrônico, as teorias estruturalistas são frequentemente e quase consolidadas unicamente aos trabalhos de Ferdinand de Saussure (2013), que enfatizou o estudo sobre o conhecimento linguístico (competência) que permitia a falantes idealizados usar e entender padrões e estruturas estáveis de uma língua determinada.

Dessa perspectiva, analisam Norton e Toohey (2011), instâncias do uso da língua (desempenho) que poderiam ser afetadas por fatores como fadiga, erros, lacunas, e mais, não eram vistos como reveladores de padrões idealizados e, por conseguinte, eram de pouco interesse para os estudos científicos da linguagem. No entanto, teorias pós-estruturalistas da linguagem, propostas particularmente pelo teórico russo Mikhail Bakhtin (1981), viam a língua não como

um conjunto de formas idealizadas independentes dos falantes nos seus atos de fala, mas como enunciados nos quais os interlocutores, em diálogo uns com os outros, lutavam para criar significados.

Para Norton (2013), ao fazer uma análise da teoria bakhtiniana, não há existência independente da língua fora de seu uso, e esse uso é, claramente, para o autor, de natureza social. Norton e Toohey (2011) afirmam que enquanto as teorias estruturalistas podem visualizar a aprendizagem de línguas como um processo individual gradual de internalização de um conjunto de regras, estruturas e vocabulário de uma língua estandar, Bakhtin via a aprendizagem de uma língua como um processo de luta para usar a língua a fim de participar em uma comunidade específica de falantes. Usar a língua equivale a usar uma ferramenta que outros já usaram antes e Bakhtin via os falantes capazes de usar a língua para expressar seus próprios sentidos.

Norton e Toohey (2011) afirmam, ainda, que a aprendizagem é um processo social no qual participantes histórica e culturalmente situados se engajam em atividades valiosas culturalmente, usando ferramentas culturais, desenvolvendo os tipos de comportamento requeridos para participar, e enquanto o fazem, mudar as atividades e as ferramentas.

No que diz respeito a teorias consolidadas e aceitas na comunidade científica da área de ensino e aprendizagem de línguas, Mackey e Abbuhl (2005) fazem um estado da arte sobre o papel da interação na aprendizagem de línguas adicionais. Os autores afirmam que a hipótese da interação sugere que o desenvolvimento de uma língua adicional é facilitado quando os aprendizes interagem com os falantes locais da língua-comunidade-alvo (GASS, 1997; LONG, 1996). Por exemplo, Long (1996) afirma que o papel da negociação é potencializar ajustes interacionais pelo falante mais competente ou falante nativo que facilita e conecta o insumo³⁸, as capacidades

38 Insumo é uma tradução bastante aceita do termo *input*, que vem das hipóteses de Stephen Krashen (1982) sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras.

internas do aprendiz, atenção seletiva, produção³⁹ e retroalimentação (*feedback*) em formas muito produtivas.

Para Mackey e Abuhl (2005), diversas pesquisas na área da interação indicam que quando os aprendizes interagem com falantes mais competentes, quando há um problema de compreensão, os aprendizes podem receber um insumo relevante, com correções explícitas e, às vezes, explicações metalinguísticas, assim como mais esclarecimentos, confirmações, reformulações e repetições. Este tipo de *feedback* pode(ria) sinalizar que o aprendiz produziu uma sentença não gramatical e isso proporciona evidência sobre quais estruturas não são permitidas na língua-alvo. Lave e Wegner (1991 apud HANEDA, 2005) afirmam que a aprendizagem é um aspecto intrínseco de participação de uma comunidade específica, assim, os autores dão um aspecto social ao processo de aprender.

| Identidade e aprendizagem de línguas

Em 1998, a teórica da sociolinguística Susan Gass afirmou que existe uma importante relação entre as teorias da identidade e a aprendizagem de línguas e sugeriu que um elo teórico consistente fosse estabelecido. Para Norton e Toohey (2011), o amplo espectro de pesquisas atuais permite uma mudança conceitual sobre as indagações teórico-metodológicas a respeito da identidade e do ensino-aprendizagem de L2, e assim oferecer importantes *insights* sobre esse processo. Para os autores supracitados, a seguinte sistematização coloca de forma objetiva as principais conclusões dessa promissora junção, com alguns conceitos que serão desenvolvidos ao longo deste texto (grifos meus):

39 Tradução para o termo *output*, também de origem krasheniana.

Quadro 2. Sistematização das leituras de Norton e Toohy (2011) e Silva (2013)

As teorias contemporâneas da identidade oferecem maneiras de entender o aprendiz de línguas situado em um panorama social amplo. Enquanto algumas pesquisas definem os aprendizes em termos binários (motivado, desmotivado, introvertido ou extrovertido, inibido ou desinibido), os teóricos da identidade observam esses descritores afetivos no tempo e no espaço e muitas vezes coexistindo em formas contraditórias em um mesmo indivíduo. Como já foi ilustrado por Norton (1995, 2013), a identidade é múltipla, mutável e um **LUGAR DE LUTA**.

Os teóricos da identidade ressaltam as posições diversas nas quais os aprendizes são capazes de participar na vida social, e demonstram como os aprendizes podem, e às vezes, não podem apropriar-se de identidades mais desejáveis na comunidade/língua alvo. Enquanto alguns aprendizes possuem oportunidades limitadas de escutar, falar ou escrever, outras posições de identidade podem oferecer condições para maior interação social com a comunidade local.

As teorias de aprendizagem e pesquisa da linguagem precisam refletir em como o poder no mundo social afeta o acesso do aprendiz à língua da comunidade e, portanto, às oportunidades de praticar, escutar, falar, ler e escrever, amplamente tido como fundamental nos processos de aprendizagem de línguas adicionais. Os teóricos da identidade estão interessados em como o poder é distribuído nos espaços formais e informais de aprendizagem e como esses espaços afetam as oportunidades dos aprendizes de negociar relações com os falantes da língua/comunidade alvo.

O construto teórico das **COMUNIDADES IMAGINADAS** e identidades imaginadas contribui muito para entender o processo de aprendizagem de L2, porque o aprendiz visualiza o futuro. Para muitos aprendizes, a comunidade/língua alvo não é só a reconstrução das comunidades do passado e relações construídas historicamente; também é a comunidade imaginada, uma comunidade desejada que oferece possibilidades para uma miríade de opções de identidade no futuro. Uma comunidade imaginada assume uma identidade imaginada e o processo de aprendizagem de uma língua pode encaixar-se neste contexto.

No cenário de pesquisas mundiais no âmbito de ensino e aprendizagem de línguas, há uma seara importante que tem como foco a pesquisa sobre a identidade e a sua relação com tal processo. Assim sendo, a multiplicidade de estudos testemunha que a identidade é um conceito chave e, também, central no campo epistêmico da Linguística Aplicada (SILVA, 2013; NORTON, 2013; NORTON; TOOHEY, 2011).

O conceito de identidade, para os autores, já aparece na maioria de enciclopédias e literatura da área da linguística aplicada, aquisição de segunda língua e ensino-aprendizagem de línguas. Pesquisadores como Zuengler e Miller (2006, p. 43 apud NORTON, 2013) afirmam que a identidade está estabelecida como uma área de pesquisa “pelo seu próprio direito”.

Yoshizawa (2010) afirma que os estudos pós-estruturalistas no campo do ensino e aprendizagem de línguas adicionais vêm há algumas décadas tentando entender o que é identidade, e como ela se vincula a uma sociedade determinada e, o mais importante, como afeta o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, os teóricos pós-estruturalistas afirmam que a identidade é um *locus* de batalha, pois a subjetividade é produzida em diversos locais sociais, todos estruturados por relações de poder nas quais uma pessoa toma diferentes posições subjetivas, as quais podem entrar em conflito umas com outras (NORTON, 1995, 2000; YOSHIZAWA, 2010; SILVA, 2013). Assim, os autores supracitados entendem a identidade como diversa, contraditória e dinâmica: múltipla e não unitária; descentralizada e não centralizada. Yoshizawa (2010, p. 36) afirma que as identidades mudam com o tempo: as características, as atitudes e a motivação mudam conforme o tempo e o espaço. Assim, na construção de identidade, há processos de profunda identificação e de rejeição ou resistência, simultaneamente.

| Resistência e não participação

Para Norton e Toohey (2011), a resistência no aprendizado de línguas não tem sido estudada de maneira exaustiva no passado, porém as relações entre identidade, aprendizagem de línguas e resistência em sala de aula têm chamado o interesse de pesquisas na área. Esses estudos investigam regularmente como constrangimentos estruturais e práticas costumeiras de sala de aula poderiam posicionar os aprendizes em maneiras indesejáveis, mas esses constrangimentos e práticas são às vezes resistidos pelos aprendizes de forma que criam relações de identidade novas e inesperadas.

Canagarajah (2004 apud NORTON, 2013), por exemplo, investigou como os estudantes negociam aprender uma nova língua, associadas com relações coloniais. Mesmo assim, os aprendizes mantêm uma associação em comunidades e culturas na língua vernácula. Na pesquisa, ele chegou à conclusão que aprendizes de inglês nos Estados Unidos e Sri Lanka eram às vezes ambivalentes sobre a aprendizagem de uma língua adicional, reconhecendo benefícios econômicos na aprendizagem, mas também sérias perdas sociais. Percebeu, também, que essa ambivalência levava a práticas clandestinas de letramento e que os estudantes criavam Casas Seguras Pedagógicas (*Pedagogic Safe Houses*, tradução livre do inglês) na língua da sala de aula. O autor afirma que essas casas seguras servem como lugares de construção de identidade, permitindo aos estudantes negociarem as tensões contraditórias que encontram como membros de diversas comunidades.

Por outro lado, McKinney e van Pletzen (2004 apud NORTON; TOOHEY, 2012) oferecem um exemplo de pesquisa sobre identidade e resistência na aprendizagem de línguas. Os autores apresentam uma experiência de ensino de leitura crítica no primeiro ano de ensino de inglês usando literatura sul-africana. Os aprendizes, relativamente em uma posição socioeconômica privilegiada,

sentiram-se desconfortáveis se posicionando com os materiais do currículo pela relação do passado no Apartheid, e, portanto, mostraram resistência frente aos materiais de ensino. Como resposta, os autores descreveram suas tentativas de usar o curso para que tanto os professores como os estudantes pudessem explorar os múltiplos processos políticos e particulares por meio dos quais as suas identidades eram construídas.

Norton e Toohey (2011) oferecem, também, o exemplo de Talmy (2008) que fez uma pesquisa no Havaí na qual analisou as múltiplas maneiras às quais os estudantes de inglês de uma escola secundária resistiam a serem colocados como “aprendizes de inglês como segunda língua”. A escola tinha a expectativa de que os estudantes trouxessem diversos materiais para a aula, lessem as leituras sugeridas, preenchessem o livro de exercícios, fossem aos encontros marcados, seguissem instruções e trabalhassem durante a aula inteira.

Contudo, Talmy (2008 apud NORTON; TOOHEY, 2011) informa na sua pesquisa que a resistência dos aprendizes de inglês frustrou essas expectativas, sob os argumentos de esquecer as tarefas e materiais em casa, ficando fora da sala conversando com amigos, jogando cartas. Essa pesquisa salienta que a resistência dos estudantes levou a um fim indesejável, transformando o programa de inglês como segunda língua naquilo que os estudantes detestam e temem: um programa academicamente inconsequente, fácil, que fez pouco para suprir as necessidades educacionais dos aprendizes de inglês como L2.

No caso da presente pesquisa, as resistências dos participantes serão abordadas partindo dos desconfortos e constrangimentos segundo exposto por McKinney e van Pletzen (2004 apud NORTON; TOOHEY, 2012) nos(as) participantes ao se posicionarem perante grupos identificados pelos jovens (com critérios baseados em princípios religiosos e morais que os estudantes possuem).

Assim, o conceito de resistência oferece um marco fundante para compreender as múltiplas maneiras como os aprendizes (e os professores) se posicionam perante um contexto de aprendizagem de uma língua adicional, uma perspectiva promissora para quem deseja se aprofundar na compreensão do processo de construção de identidade do grupo estudado neste trabalho.

| Identidade dos aprendizes de línguas

Couto (2011) analisa, no viés de Brown, que língua e cultura não se podem desassociar. Na sua análise, a autora salienta o papel da língua como lugar de construção de identidade e posição no ambiente social. Assim, a autora afirma (COUTO, 2011, p. 139, grifos meus):

Se língua e cultura são conceitos indissociáveis, e a nossa cultura nos fornece parâmetros para nossas identificações, **a língua é o lugar onde o sentido de nós mesmos e da nossa subjetividade são construídos**. É através da língua que os indivíduos constroem conjuntamente e negociam suas identidades.

Nesse sentido, Yoshizawa (2010) afirma que, aproximadamente na última década, o campo pós-estruturalista no campo do ensino e aprendizagem de línguas têm tentado entender o que é a identidade e como se relaciona com uma sociedade maior e, mais importante, como afeta o próprio processo de aprendizagem de uma língua determinada. Silva (2013) afirma que os principais estudos da área tendem a focar a aprendizagem de inglês como segunda língua e destaca os estudos relevantes de Norton (2000, 2013) no Canadá, McKay e Wong (1996) nos Estados Unidos, Miller (2003) na Austrália, e outros estudos proeminentes que trataram sobre imigrantes em países de língua inglesa (SILVA, 2013). No caso do português como língua estrangeira/segunda língua (PLE/PL2), encontro o trabalho de Couto (2011), que fez um estado da arte sobre o conceito de

identidade e a relação com a aprendizagem, oferecendo uma pesquisa teórica como subsídio para futuros trabalhos sobre identidades dos aprendizes de PLE.

O trabalho de Caputo (2016) fornece um estudo descritivo da relação entre a interação com os nativos e o nível de proficiência de aprendizes de PLE e como as experiências constroem a sua identidade e, ao mesmo tempo, aumentam a proficiência na língua. Por outro lado, o trabalho de Pereira (2005) faz um panorama sobre o conceito de identidade sob um viés pós-estruturalista e analisa como as identidades se constroem e entram em conflito analisando unicamente o ambiente da sala de aula de português como segunda língua. O trabalho detalhado de Farneda e Nério (2015) tencionou investigar os aspectos interculturais no processo de ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira no contexto de não-imersão. Outras pesquisas relevantes no mesmo marco teórico-metodológico no Brasil focalizam mormente em aprendizes de inglês como língua estrangeira (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; SILVA, 2013). Considero, como Haneda (2005), que os aprendizes de línguas, como qualquer outro grupo de pessoas, pertencem a múltiplas comunidades, em consonância com o dito por outros autores (MEYER, 2007; MAALOUF, 2000). A implicação desta filiação diversificada é que dado o tempo e espaço limitados, os aprendizes colocam tempo, esforço e energia para aprender uma nova língua-alvo na relação que particulares comunidades de prática se fazem importantes nos seus específicos futuros imaginados.

Posso concluir que, até onde as minhas leituras puderam chegar, há necessidade de mais pesquisas neste viés de interlocução de língua, cultura e identidade no Brasil e no campo de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira ou segunda. Proponho, assim, uma expansão do escopo das pesquisas apresentadas, com um enfoque diacrônico e sincrônico sobre a aprendizagem de português e a identidade dos aprendizes de PL2, em contexto de imersão e não imersão.

Segundo Yoshizawa (2010), o uso da língua é em si mesma uma representação que está profundamente conectada à identidade e valores pessoais. Os pós-estruturalistas registram enfaticamente que a identidade é um lugar de luta na forma como a subjetividade é produzida em uma miríade de *locus* sociais, sendo todos estruturados por relações de poder nas quais uma pessoa adota diversas posições que podem entrar em conflito com outras (NORTON, 2000, 2005).

Os estudos baseados nas teorias pós-estruturalistas (YOSHIZAWA, 2010; NORTON, 2013; SILVA, 2013; LONGARAY, 2009) enfatizam que as subjetividades dos aprendizes são lugares de contestação e testemunham constantemente os aprendizes no processo de conduzir negociações sociais delicadas. Neste estudo, as teorias pós-estruturalistas ajudar-nos-ão a compreender como se dá o processo de construção das identidades dos estudantes francófonos e como constroem suas subjetividades em diversos contextos, como a sala de aula, os lugares onde moram, os espaços de convívio com os estudantes brasileiros, etc.

Nesse sentido, McKay e Wong (1996 apud YOSHIZAWA, 2010, tradução e grifos meus) afirmam que:

As necessidades, os desejos e as negociações dos aprendizes devem ser compreendidas como **a construção das vidas dos aprendizes e seu processo de investimento na língua-alvo**. A noção de identidade pressupõe que quando os aprendizes falam, eles não estão somente intercambiando informação, mas também **organizando e reorganizando o sentido de quem eles são, e como eles se relacionam com o mundo social**. Um investimento na língua-alvo é também um investimento na própria identidade, a qual **muda constantemente no tempo e no espaço**.⁴⁰

40 McKay and Wong (1996) emphasize that a learners' needs, desires, and negotiation must be understood as a constitution of learners' lives and their investment in learning the target language. The notion of identity presupposes that when language learners speak, they are not only exchanging information with target language speakers, but also organizing and reorganizing a sense of

Nesse sentido, os autores pós-estruturalistas da identidade (YOSHIZAWA, 2010; SILVA, 2013; NORTON, 2013) reiteram nas suas afirmações que tanto a aprendizagem como a identidade são processos que se constroem na organização e reorganização, ambivalência, no sentido de Block (2007) e luta, no sentido de Norton (1995), fortemente vinculado ao *locus* social das interações entre si e os demais.

| O investimento no aprendizado de línguas

Abordo brevemente um conceito que vem sendo analisado como complementar às teorias sobre motivação e que tem uma natureza *ad hoc* com as teorias pós-estruturalistas da linguagem, a identidade e da aprendizagem de línguas: o “investimento”, termo utilizado no contexto das teorias de aprendizagem de línguas por Bonny Norton (1995, 2013). Yoshizawa (2010) afirma que, para conhecer a identidade e o investimento, a teoria desenvolvida por Norton (1995, 2013) poderá dar-nos um guia detalhado e preciso.

Assim, Yoshizawa (2010) analisa que, na teoria de Norton, o investimento inclui a motivação instrumental (que encoraja a pessoa para aprender baseado em fins utilitários) e uma motivação integrativa (que é quando se aprende com o propósito de se integrar com a comunidade da língua-alvo) enquanto se reconhece que todos têm um histórico social complexo e múltiplos desejos que podem afetar uns aos outros.

Antes de ser amplamente pesquisado e consolidado por Bonny Norton (em pesquisas brasileiras, vide SILVA, 2013; ASSIS, 2013; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011), Norton (1995) retoma a visão sociológica de Bourdieu (1996), que a língua tem o formato de capital

who they are and how they relate to the social world. An investment in the target language is also an investment in a learner’s own identity, which is constantly changing across time and space

cultural e simbólico que oferece lucro no mercado da interação social⁴¹. Campos e Lima (2018, p. 106, grifos meus) analisam de forma pertinente a interação do contexto com o indivíduo à luz de Bourdieu:

Para Bourdieu, mesmo a teoria mais “objetivista” deve integrar a representação que os agentes fazem do mundo social e o trabalho de construção dessa representação, trabalho que visa também a impor essa última como **visão de sua própria posição e identidade social**. Essa percepção do mundo social tem um lado “objetivo”, é socialmente estruturada em função de propriedades dos agentes e das instituições, mas tem também um lado “subjetivo”, visto que é estruturada porque os esquemas de percepção mobilizados em determinado momento são produtos de lutas simbólicas anteriores, expressando relações de força simbólicas.

Assim, Campos e Lima (2018) afirmam ainda que, na visão de Bourdieu, há uma interação constante entre a subjetividade e as relações de poder que existem entre o sujeito e os diversos grupos sociais com os quais interage. Assim, Bourdieu (1996) explicita que há primeiro o capital econômico, que tem a ver com os recursos financeiros e posses. Segundo o autor, existe também o capital cultural, que tem relação com os recursos culturais e posses que existem como padrões culturais, como o sotaque e a atitude, associados a artefatos particulares (livros e qualificações) e conectados com certas instituições (universidade e associações profissionais). Depois, tem o capital simbólico, que é o chamado prestígio, reputação, fama, etc., que é a forma assumida pelos

41 Baseado nas teorias de Bourdieu (1996), Mejia (2002 apud YOSHIZAWA, 2010) explica que a língua pode ser vista como um recurso simbólico com o qual podem receber diversos valores dependendo do mercado. A posse de recursos simbólicos, como um domínio amplo de uma língua valorizada, ajuda a ter acesso a um determinado valor social, educacional, dentre outros recursos. Esses recursos, pois, que constroem o capital simbólico, em troca, adquirem um valor em si próprios e chegam a ser fontes de poder e prestígio.

diferentes tipos de capital quando percebidos e reconhecidos como legítimos. Aprender uma língua estrangeira, portanto, é obter um capital simbólico, que pressupõe investimentos por parte dos aprendizes para ter acesso àquele bem. Norton (2013) afirma que isso aumenta o valor do capital cultural e o poder social do aprendiz.

Assim, para Brown (2007 apud DEITOS, 2013) e autores como Prabhu (1991), o sucesso na língua estrangeira pressupõe que o aprendiz seja mais responsável pelo seu processo de aquisição ou, em outras palavras, que haja esforços em quem aprende. Em palavras de Deitos (2013, p. 53), “essa tarefa é definida como investimento”. Assim, Deitos (2013, p. 52) complementa, ainda:

Norton defende que, diferente de motivação onde os aprendizes são categorizados da mesma forma (as diferentes personalidades são englobadas de forma unitária), a noção de investimento vem atender à demanda de diferenças calcadas nas inúmeras possibilidades de traços de personalidade, obedecendo, assim, situações diferenciadas de aprendizes, mesmo esses estando num similar contexto de aprendizagem. Isso oferece uma base para que se entenda a generalização que se faz com o tema motivação, que pode levar a conclusões precipitadas e binárias quando se menciona que um aprendiz tem alguma deficiência motivacional.⁴²

Deitos (2013) afirma, ainda, que a teoria pós-estruturalista de Norton (1995, 2013) faz uma ruptura das noções dicotômicas de categorização dos aprendizes, e oferece várias possibilidades sobre o sujeito aprendiz. O anterior mostra-se promissor e até mais humanista, pois na sala de aula e nas relações sociais *per se*, não há pessoas universalizadas nem essencializadas. O conceito de investimento também individualiza o processo de compreensão da

42 Um dos primeiros pesquisadores brasileiros que trouxe a teoria da autora canadense Bonny Norton ao Brasil, Dr. João Fábio Sanches Silva, afirma que a própria teórica não descarta o conceito e os diversos modelos do conceito de “motivação” no campo da Linguística Aplicada. O conceito de “investimento”, argumenta, é complementar à motivação. (NORTON, 1995, 2013).

construção das identidades. Nesse sentido, Assis (2013, p. 8) analisa e complementa que “o grau de investimento na aprendizagem, isto é, os esforços individuais que o aprendiz faz ao longo do processo de aprendizagem, também são fatores constitutivos na construção das suas identidades”. A construção das identidades se dá no presente e no futuro, quando o sujeito se visualiza como fazendo parte de um grupo, de uma nação ou de um sistema específico. Assim, Norton (1995, 2013) afirma que uma identidade imaginada (desejada) está fortemente relacionada às comunidades imaginadas.

| Comunidades Imaginadas

Segundo Norton e Toohey (2011) e Wenger (2008), na atualidade, as pessoas interagem diretamente com membros de comunidades heterogêneas: vizinhança, trabalho, espaços de aprender (escolas e aulas), hospitais ou postos de saúde, centros das mais variadas manifestações religiosas, etc.

Wenger (2008), entretanto, afirma que essas não são as únicas comunidades às quais as pessoas pertencem, eles também se filiam a comunidades da sua imaginação, que pode ser individualizada ou compartilhada por um grupo específico.

O conceito de comunidades imaginadas foi proposto por Benedict Anderson (2016, n.p., tradução minha) que afirma: “é imaginada porque os membros, inclusive, da menor nação, nunca conhecerão os outros patrícios, ou escutar sobre eles; no entanto, nas mentes de cada um vive uma imagem da sua comunhão”⁴³. Na opinião do autor, a nação é uma comunidade política imaginada, sendo a língua um dos modos de se obter esse senso de comunidade. O termo de Anderson (2016) é cabível, pois na mente de cada um dos seus componentes está a imagem do que consideram a sua comunhão. Portanto, ao imaginar-nos a nós mesmos junto a outros no tempo e espaço, podemos perceber um sentido de comunidade com pessoas

43 It is imagined because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion.

que não conhecemos ainda e com as quais quiçá nunca teremos trato direto.

O termo “comunidade imaginada” foi adaptado às teorias da linguística aplicada e definido por Kanno e Norton (2003). Os autores definem-nas como grupos de pessoas, que não estão acessíveis ou tangíveis de forma imediata, com quem nos conectamos pelo poder da imaginação”. Norton e Toohey (2011, p. 422) afirmam que é possível ter esse senso de comunidade ao se imaginar fazendo parte de um grupo com o qual ainda não se tem contato.

Silva (2013) afirma que existe um foco no futuro quando os aprendizes imaginam aquilo que poderiam chegar a ser e a quais comunidades poderiam pertencer se aprendessem uma língua determinada, no caso dos aprendizes de línguas estrangeiras. Essas comunidades incluem filiações como nacionalidade ou inclusive comunidades transnacionais, as quais estendem teias de relações. Elas também podem ter tanta força como se realmente estivessem vivenciando a experiência e poderia ter um impacto maior nas vidas e no aprendizado de uma língua, se comparado a outros grupos que de fato vivenciam essa experiência por outros desejada/imaginada. Norton (2013) afirma que a falta de percepção das comunidades imaginadas dos aprendizes e das identidades imaginadas poderia impedir a habilidade do(a) professor(a) de construir atividades de aprendizado para engajar o aprendiz. No caso dos aprendizes de uma LE, por exemplo, o seu universo não fica reduzido a uma sala de aula, e suas comunidades se estendem a um mundo imaginário além da instituição que frequentam.

Norton (2001, p. 165) ressalta que “diferentes aprendizes têm diferentes comunidades imaginadas, e essas comunidades imaginadas são melhor entendidas no contexto do investimento único do aprendiz na língua-alvo e as condições sob as quais

ele ou ela a fala e a prática”⁴⁴. Assim, concordo com Assis (2013, p. 57) quando afirma que “as comunidades imaginadas são fontes de investimento na aprendizagem de uma língua estrangeira”. Essas reflexões teóricas, para Assis (2013, p. 58), sugerem, ainda, que os aprendizes de línguas adicionais:

Precisam lutar para se apropriar das vozes do outro; eles necessitam aprender a controlar a atenção de seus ouvintes; precisam negociar a linguagem como um sistema e como prática social; e, por último, necessitam compreender as práticas das comunidades com as quais interagem.

O autor analisa que se tornar um “bom” aprendiz de uma língua, por exemplo, se configura como um processo muito mais complexo ao considerar o multifacetado tecido da construção da identidade do aprendiz de línguas.

Norton (1995, 2013) observou que as teorias sobre motivação do campo da Linguística Aplicada não supriam total e satisfatoriamente seus resultados. Essas teorizações, na visão de Assis (2013, p. 58), admitiam que a motivação fosse uma marca da personalidade do aprendiz, e que os aprendizes que não conseguiam aprender uma língua estrangeira não se entregavam de forma satisfatória ao processo de aprendizagem.

Norton (1995) desenvolveu, perante esse panorama, o conceito de investimento. A autora destaca que o investimento é um construto **sociológico**, complementar ao construto **psicológico** de motivação, da área da Linguística Aplicada. Assim, o investimento, para Assis (2013, p. 58-59, grifos meus):

44 Different learners have different imagined communities, and that these imagined communities are best understood in the context of a learner’s unique investment in the target language and the conditions under which he or she speaks and practices it.

Sinaliza a **relação construída** histórica e socialmente dos **aprendizes com a língua-alvo, e seu desejo de aprendê-la e praticá-la**. Se o aprendiz investe na língua-alvo, ele o faz com a consciência de que adquirirá uma ampla extensão de recursos simbólicos e materiais, os quais irão, por sua vez, **aumentar o valor de seu capital cultural**.

Em trabalhos posteriores, Norton estabelece que as necessidades, os desejos e as negociações dos aprendizes não são simplesmente distrações ou desvios de uma situação ideal de aprendizagem. Pelo contrário. [...] esse conjunto deve ser reconhecido como constituinte da estrutura das vidas dos aprendizes e como determinantes dos seus investimentos na aprendizagem de uma língua-alvo.

Destaco a complementariedade dos conceitos sob a visão da autora canadense, que salienta que, enquanto a motivação é tida como sendo um construto psicológico, o investimento possui natureza social e contextual. Assis (2013), baseado nas teorias de Norton (1995), considera o investimento como um esforço consciente e premeditado dos ganhos que aquele bem simbólico poderia acrescentar-lhe e permitir-lhe acesso a espaços sociais mais diversos.

Neste estudo, expandi, de forma circunspecta, a visão teórica de Norton (2013), que pesquisou um grupo de mulheres imigrantes no Canadá, ou Silva (2013), que analisou a construção da identidade de professores de inglês em formação. O contexto que analisei é um contexto de construção das identidades de aprendizes de português em situação de imersão no Brasil, com jovens de ambos os sexos e de origem africana.

Em um nível mais filosófico, Hall (2006) afirma que as culturas nacionais são compostas não só por instituições culturais, senão também por símbolos e representações. Uma cultura nacional, para o autor, “é um discurso, isto é, um modo de construir sentidos que

influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2006, p. 50).

As culturas nacionais, acrescenta o autor, ao produzir sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão embutidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas

Não obstante, essa concepção vem de vários decênios atrás. Enoch Powell (1969 apud HALL, 2006, p. 53), poeta britânico, escrevera que “a vida das nações é vivida, em grande parte, na imaginação”. Hall (2006) se questiona, nessa linha de pensamento, sobre como é imaginada a nação moderna e que estratégias representacionais são acionadas para construir nosso senso comum sobre o pertencimento ou sobre a identidade nacional. Questiona-se, também, quais são as representações da “Inglaterra” que dominam as identificações e definem as identidades do povo “inglês”? Para Hall (2006, p. 52), a noção de cultura nacional é baseada em narrativas, das quais destaco uma:

Há uma narrativa da nação, tal como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. Essas fornecem uma série de estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou representam as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação. Como membros de tal “comunidade imaginada”, nos vemos, no olho da nossa mente, como compartilhando dessa narrativa. Ela dá significado e importância à nossa monótona existência, conectando nossas vidas cotidianas com um destino nacional que preexiste a nós e continua existindo após a nossa morte. Desde a imagem de uma verde e agradável terra inglesa, com seu doce e tranquilo interior, com seus chalés de treliças e jardins campestres – a ilha corada de Shakespeare – até às cerimônias públicas, o discurso da “inglesidade” (*englishness*)

representa o que “a Inglaterra é, dá sentido à identidade de “ser inglês” e fixa a “Inglaterra” como um foco de identificação nos corações ingleses (e anglófilos).

Assim, pode-se concluir que um estrangeiro que viaja a um país para morar temporária ou definitivamente, leva consigo um discurso sobre aquele país ao qual irá, veiculado pela mídia, pelos falares populares, pelo pensamento construído. Essa imagem nem sempre é positiva, pois circulam no imaginário social atitudes e predisposições também negativas sobre certos países.

Em suma, os autores supracitados fazem uma relação intimamente ligada entre os fatores internos e externos ao aprendiz de línguas. Nesse sentido, Norton (1995) destaca como, nos anos 90, no campo da ASL não havia uma teoria relacionada à motivação que desse conta de ajudar a interpretar os resultados da pesquisa de mulheres migrantes aprendizes de inglês no Canadá. À época, poucas pesquisas examinavam a identidade como um lugar de batalhas, negociação, ambivalência, estrutura e agência, comunidades de prática, capital simbólico, etc. Um ponto chave neste tipo de pesquisa é o interesse pelas pesquisas narrativas (no formato de histórias de aprendizagem, que será detalhado mais à frente).

| Comunidades de prática

O conceito de comunidades de prática começou a se difundir nas pesquisas de aprendizagem de línguas estrangeiras nos anos 90, baseado na publicação seminal do livro de Lave e Wenger. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*, em 1991. De acordo com Hourdequin (2012), o conceito evoluiu, porém, três componentes descrevem um grupo de indivíduos que trabalham (ou estudam) juntos em uma atividade comum de uma forma estabelecida: 1) engajamento mútuo; 2) empreendimento em comum; 3) um repertório comum (HOURDEQUIN, 2012; SILVA, 2013).

Wenger (2008) afirma que todos pertencemos a várias comunidades de prática em diversos momentos do nosso cotidiano: em casa, no trabalho, nos passatempos, onde for. As famílias, por exemplo, lutam para estabelecer um modo confortável de vida. Cada família desenvolve seus hábitos, práticas, rotinas, rituais, símbolos, combinados, histórias, etc. O irmão odeia a irmã e depois a ama eternamente; eles concordam no almoço e discordam na hora do jantar. No entanto, eles fazem o possível para continuar dando certo como família. No caso deste estudo, então, foi preciso identificar as marcas distintivas das comunidades de prática. Observar-se-á em detalhe sob a luz de Wenger (2008):

1. Engajamento mútuo: a primeira característica da prática como a fonte de coerência de uma comunidade é o engajamento mútuo dos participantes. A prática, para Wenger (2008), não existe no abstrato. Existe porque as pessoas estão engajadas em ações cujos significados são negociados com os outros, e não simplesmente uma aglomeração aleatória de pessoas. Conforme o leitor verá mais a frente, as comunidades de prática eram formadas com o intuito de negociar sentidos na língua-alvo, o que fazia com que os participantes fizessem parte de atividades rotineiras, como ir ao restaurante, jogar futebol ou fomentar a união patricia ou continental entre eles e elas. O autor esclarece no seu texto que um evento isolado (como ir ao RU ou a uma festa) pode ser um elemento chave para o engajamento do grupo com os locais, pois entre eles mesmos fizeram essas atividades funcionarem de forma coerente para se transformar no trabalho mútuo de pertencer às comunidades locais. Um aspecto do engajamento salientado pelo autor é o de “relações mútuas”. Wenger (2008) estabelece que uma comunidade de prática pode chegar a ser um nó forte de relações interpessoais entre os participantes.

2. Empreendimento conjunto: Para o autor, existem três pontos sobre o empreendimento que mantêm uma comunidade de prática unida: 1) é o resultado de um processo coletivo de negociação que reflete a complexidade do engajamento mútuo.

2) É definido pelos participantes no processo de realizar o empreendimento. É a resposta negociada para sua situação e, por conseguinte, pertence a eles em um sentido profundo, apesar de todas as forças e influências que estão fora do seu controle. 3) Não é só uma meta previamente estabelecida, senão a criação entre os participantes de relações de responsabilidade para todos chegarem a ser parte integral da prática.

3. Repertório comum: o repertório da comunidade de prática inclui rotinas, palavras, ferramentas, formas de fazer, símbolos, atividades específicas, inclui o discurso pelo qual os membros expressam suas formas de filiação e suas identidades como pertencentes à comunidade.

Assim, de acordo com Wenger (2006 apud SILVA, 2013, p. 48, tradução e grifos meus), existem três características distintivas das comunidades de prática:

Wenger (2006) destaca que as comunidades de prática são formadas por pessoas que se envolvem em um processo de aprendizagem coletiva em um domínio compartilhado do esforço humano, como uma tribo aprendendo a sobreviver, um grupo de artistas em busca de novas formas de expressão ou um grupo de engenheiros trabalhando em problemas semelhantes, por exemplo. No entanto, Wenger lembra que nem tudo que é chamado comunidade é uma comunidade de prática. Wenger menciona que, para uma comunidade ser considerada uma comunidade de prática, três características devem ser observadas: primeiro, **“o domínio”**. Segundo ele, uma comunidade de prática não é meramente uma rede de conexões entre pessoas. Deve ter uma identidade definida por um domínio compartilhado de interesse. Nessa perspectiva, a associação implicaria um compromisso com o domínio e, portanto, uma competência compartilhada que poderia distinguir os membros de outras pessoas. Ele acrescenta que o domínio não é necessariamente algo reconhecido como expertise fora da comunidade. A segunda característica observada por Wenger diz respeito à **“comunidade”**. Wenger afirma que, ao

buscar seu interesse no domínio, os membros se envolvem em atividades e discussões conjuntas, ajudando-se mutuamente e compartilhando informações. Conseqüentemente, eles constroem relacionamentos que lhes permitem aprender uns com os outros. Ou seja, os membros interagem e aprendem juntos. A última característica apontada por Wenger baseia-se na “**prática**”. Segundo ele, uma comunidade de prática não é apenas uma comunidade de interesse. Os membros desenvolvem um repertório compartilhado de recursos, como experiências, histórias, ferramentas e formas de abordar problemas recorrentes – em suma, uma prática compartilhada. Nesta perspectiva, os membros de uma comunidade de prática são praticantes. Wenger destaca que é a combinação desses três elementos que constitui uma comunidade de prática⁴⁵.

| Por ora...

Minha escolha epistemológica sobre a identidade apresenta um viés fenomenológico e pós-estruturalista. Baseei-me nos estudos de Norton (1995, 2013), nos quais a teórica canadense questiona o fato de não haver teoria consistente da identidade que integrasse o aprendiz de língua e o contexto de aprendizagem. Neste contexto, Silva (2013) argumenta que os teóricos da área da linguística aplicada estão começando a indagar adequadamente como as relações de poder no mundo social impactam na interação social entre os aprendizes de segunda língua e os falantes da língua-alvo.

45 Wenger (2006) highlights that communities of practice are formed by people who engage in a process of collective learning in a shared domain of human endeavor, such as tribe learning to survive, a band of artists searching for new forms of expression, or a group of engineers working on similar problems, for instance. Nevertheless, Wenger reminds that not everything called a community is a community of practice. Wenger mentions that for a community to be considered a community of practice, three characteristics should be observed: first, ‘the domain’. According to him, a community of practice is not merely a network of connections between people. It must have an identity defined by a shared domain of interest. From this perspective, membership would imply a commitment to the domain, and therefore a shared competence that could distinguish members from

Depreende-se, pois, das afirmações do autor, que há a necessidade de mais pesquisas nessa área promissora para os estudiosos da linguística aplicada.

Assim, partindo da observação de Norton, observamos um despertar teórico que integraliza o sujeito e seu contexto, dando-lhe uma posição e uma voz responsiva e responsável, no dizer bakhtiniano. Assim, essa visão teórica fornece categorias essenciais para compreensão do processo de aprendizagem de línguas, como resistência, comunidades de prática, comunidades imaginadas e subjetividade.

Este capítulo também deu um panorama das pesquisas feitas no Brasil que estivessem na mesma sintonia conceitual, privilegiando aquelas que têm no seu bojo o ensino de português como língua adicional ou estrangeira. Evidenciou-se a necessidade de um trabalho como este, que ampliou o estudo de Norton (1995, 2013) ao ser aplicado ao contexto de imersão e aprendizagem da língua portuguesa por um grupo de jovens africanos francófonos. Retomo os argumentos de Yoshizawa (2010) ao afirmar que as investigações sobre como os aprendizes criam comunidades imaginadas dos falantes da língua-alvo, como têm acesso aos espaços sociais, como negociam a sua identidade e de onde vêm seus posicionamentos têm o potencial de prover pistas promissoras para entender como se

other people. He adds that the domain is not necessarily something recognized as expertise outside the community. The second characteristic observed by Wenger concerns 'the community'. Wenger claims that in pursuing their interest in the domain, members engage in joint activities and discussions, helping each other, and sharing information. Consequently, they build relationships that enable them to learn from each other. That is, members interact and learn together. The last characteristic pointed out by Wenger draws on 'the practice'. According to him, a community of practice is not merely a community of interest. Members develop a shared repertoire of resources, such as experiences, stories, tools, and ways of addressing recurring problems – in short, a shared practice. From this perspective, members of a community of practice are practitioners. Wenger highlights that it is the combination of these three elements that constitutes a community of practice.

aprende uma língua estrangeira. Assim sendo, retomo os argumentos de Pavlenko e Backledge (2004 apud SILVA, 2013, p. 73) ao afirmar que:

A multiplicidade é um fator fundamental neste paradigma pós-estruturalista. Enquanto as pesquisas prévias sobre identidade e aprendiz privilegiavam um aspecto da identidade, as teorias pós-estruturalistas ressaltam o fato de as identidades serem construídas e atravessadas por múltiplos eixos, dos quais cada aspecto da identidade redefine e modifica os outros⁴⁶.

Assim, as pesquisas integrativas começam a elucidar um processo de múltiplas arestas, consciente da posição do indivíduo e sua constante interação e negociação com o contexto histórico e social. Por outro lado, tentei esclarecer um debate que deve ocorrer ao se tratar sobre as teorias de Norton: o conceito de investimento, que é complementar ao de motivação. Norton (2013) afirma que as identidades são vistas como sociais, dinâmicas e discursivas. Ao serem discursivas, a narração dos protagonistas torna-se fundamental para poder analisar a construção da identidade dos membros do grupo estudado. A seguir, apresento o marco metodológico, com o intuito de salientar que uma pesquisa narrativa se mostra adequada para ter uma aproximação da subjetividade e do posicionamento do aprendiz de línguas estrangeiras na sua construção da identidade, como um ser social complexo, situado histórica, cultural e socialmente. Portanto, uma metodologia definida faz-se indispensável para poder realizar uma cartografia que dê horizonte ao mar de informações coletadas.

46 Multiplicity is another important aspect of identities in the present study. While early studies of language and identity privileged a single aspect of identity, poststructuralist theory highlights the fact that identities are constructed at the interstices of multiple axes, whereby each aspect of identity redefines and modifies all others.

A vertical decorative bar on the left side of the page. It features a yellow section at the top, a green section at the bottom, and a central section with various animal patterns: a leopard print, a tiger print, a cow print, and a cheetah print.

3.

COMO ANALISAR OS DADOS?

O homem sempre teve a necessidade de construir o conhecimento e entender aquilo que estava à sua volta. Lavelle e Dionne (1999) afirmam que, para sobreviver e facilitar a sua existência, o ser humano confrontou-se permanentemente com a necessidade de dispor do saber, inclusive de construí-lo por si só. Os autores estabelecem que o ser humano fez isso de diversas maneiras, antes de chegar ao que hoje é julgado como o mais eficaz: a pesquisa científica.

Os antigos meios de conhecer, entretanto, não desapareceram e ainda coexistem com o método científico, que se poderia definir como “uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e coerência de um conjunto de dados para encontrar resposta fundamentada a um problema delimitado”, em palavras de Chizotti (2006, p. 19).

Assim sendo, o propósito desse processo de construção do saber, que poderia ser nomeado de pesquisa, é descobrir, conhecer, fazer tangível novos conhecimentos em favor da vida humana. Para Chizotti (2006, p. 11), isto pressupõe que o pesquisador: “tenha presente as concepções que orientam a sua ação, as práticas que elege para a investigação, os procedimentos e as técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar seu esforço”.

Portanto, meu objetivo principal neste trabalho foi traçar um caminho que pudesse favorecer o entendimento científico do contexto e processo de construção de identidades durante a aprendizagem da língua portuguesa nos discentes africanos francófonos participantes do pré-PEC-G no ano letivo de 2017. Chizotti (2006) categoriza, ainda, a pesquisa em dois tipos: ciências humanas e ciências sociais (que abraça a nossa área fenomenológica da linguística aplicada) e divide as pesquisas em: quantitativas e qualitativas, que serão definidas sumariamente a seguir.

A pesquisa quantitativa, para Chizotti (2006, p. 27), baseia-se em meios quantificáveis para estabelecer o “determinismo

funcional, ou seja, a tentativa de reproduzir um evento, sob as mesmas circunstâncias em que ocorreu outras vezes para, a partir da constância e frequência que o evento mostrar, fazer previsões do que ocorrerá”. As pesquisas qualitativas, por outro lado, podem usar ou não quantificações, mas pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem, de onde deriva a sua característica interpretativista.

Ao compartilhar com seus participantes fatos e locais, como experiências e espaços de salas de aula, que constituem objetos de pesquisa, de onde são extraídos significados e interpretações, faz-se uma investigação qualitativa. Nesse sentido, Lüdke e André (1996) afirmam ser fundamental reconhecer que não há separação entre o pesquisador e seu objeto de estudo. Não se pode distanciar na hora de categorizar e interpretar os dados. Ao fazer recortes da realidade apresentada, ao separar as categorias e colocar os fatos sob paradigmas e perspectivas teóricas, há uma união indissolúvel entre o investigador e seu objeto de pesquisa.

Moura Filho (2005) afirma que a pesquisa qualitativa é aquela que enfatiza e analisa a realidade socialmente construída (daí a sua natureza fenomenológica), e confirma a relação íntima que detalhei nos parágrafos anteriores. O autor descreve o enfoque qualitativo como fenomenológico (que observa e analisa eventos e fatos sociais), indutivo (que vai do específico ao geral), descritivo (densa descrição de cenários, fatos, participantes), holístico (busca um entendimento do problema pesquisado), assumindo uma realidade dinâmica (como o são, *per se*, as relações e o complexo tecido de natureza social).

Neste estudo, não busquei dados generalizáveis nem replicáveis. Meu intuito foi compreender a realidade multifacetada e dinâmica do processo de aprendizagem de português por meio do grupo de participantes africanos. Por conseguinte, para desenvolver a investigação, o enfoque qualitativo foi o mais adequado para dar suporte epistemológico e fenomenológico ao texto. Os processos

metodológicos adotados foram utilizados de forma a orientar um estudo de cunho qualitativo porque possibilitaram a utilização de vários procedimentos de coleta de dados, adequando-os aos objetivos do trabalho (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Dessa maneira, portanto, a pesquisa qualitativa busca interpretar o sentido do evento analisado a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e ao que fazem, o que contribui diretamente com a prevista abordagem contextual, para interpretação de dados. Segundo Chizotti (2006, p.11), a pesquisa é:

Uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto aparentemente disperso e desconexo de dados para encontrar respostas fundamentadas a um problema delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento numa área.

Sob a mesma lógica, Schwandt (2006) afirma que a ação humana é inteiramente significativa e para que uma ação seja entendida, o pesquisador deve compreender o significado que intrinsecamente constitui tal ação, pois possui conteúdo interacional e pertence a um sistema de significados dentro de um contexto específico. Dessa ideia se desprende a natureza interpretativista das pesquisas qualitativas: reconstruir as autocompreensões dos autores engajados nas ações para o entendimento (do alemão *verstehen*) científico e social, que Fetterman (2010) caracteriza como uma visão/postura êmica (visão de *insider*, sem juízos de valor, reconstruindo o que para o participante é significativo).

Para conhecer os diversos contextos e entrar no campo de pesquisa, considero que o Estudo de Caso, como metodologia de pesquisa qualitativa, permitiu a obtenção de dados que pudessem ser significativos e verossímeis.

| Estudo de caso no enfoque qualitativo de pesquisa

Segundo Chizotti (2006), o Estudo de Caso é bastante comum na área de atividades educacionais. O pesquisador deve reunir informações sobre um determinado evento ou fenômeno social, contemporâneo ou não, de natureza complexa, situado em seu contexto específico. Para o autor, o objetivo é reunir os dados de maior relevância sobre o objeto ou situação a ser estudado e, assim, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse fenômeno, “dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes e, sobretudo, instruindo possíveis ações posteriores” (CHIZOTTI, 2006, p. 135).

Existem vários tipos de estudos de caso e me aprofundei naquele que julguei mais adequado. Stake (1994) afirma que o Estudo de Caso não é uma escolha metodológica, mas a escolha de um objeto a ser estudado. A pesquisa pode focar um caso individual, coletivo ou temático; porém, é essencial que constitua um sistema integrado. Outra característica do Estudo de Caso é que ele significa tanto o processo de aprendizagem sobre o caso quanto o produto da aprendizagem. Ainda assim, quanto mais específico, único, integrado em um sistema, maior a sua utilidade em termos epistemológicos. Segundo o autor, os tipos de Estudo de Caso são:

- a) **Intrínsecos:** o caso é estudado porque, dada sua particularidade, é um caso de interesse em si mesmo.
- b) **Instrumentais:** um caso particular é examinado para trazer mais esclarecimentos sobre um tema ou refinamento de teoria. O caso tem um interesse secundário, uma função de suporte, facilita o entendimento de outra questão.
- c) **Coletivos:** estudo de um número de casos conjuntamente para adquirir conhecimento sobre um fenômeno, uma população. Eles são escolhidos porque se acredita que a sua compreensão

levará a um melhor entendimento e a uma melhor teorização sobre uma coleção de casos.

Neste contexto proposto, este texto se aproxima mais a um estudo de caso instrumental, devido aos esclarecimentos sobre as teorias pós-estruturalistas da identidade dos aprendizes de línguas nos seus processos de imersão. Assim, pesquisando sobre o processo de formação de identidades durante a estada dos aprendizes, dar-se-ão sinais de compreensão do fenômeno complexo de aprender línguas estrangeiras.

Em uma outra categorização, Bigdan e Biklen (apud MOURA FILHO, 2005) destacam quatro tipos de estudos de caso:

- a) Histórico-organizacional: foca no estudo de uma organização durante algum tempo, investigando o seu desenvolvimento. O pesquisador se apoia em fontes como entrevistas com pessoas que foram ou estão relacionadas à instituição. Algumas fontes de informação valorizadas são as entrevistas formais ou informais e a consulta a documentos.
- b) Observacional: foca na observação do participante como a técnica de coleta de dados mais importante, que pode ser complementada com entrevistas formais e informais e com a consulta de documentos.
- c) História de vida: enfatiza na realização de longas entrevistas com um participante com o propósito de coletar uma narrativa em primeira pessoa, podendo ter como objetivo revelar toda a vida do(a) participante da pesquisa em um determinado período de sua vida.
- d) Documental: foca na observação participante e nas entrevistas utilizando como fontes de informações adicionais fotografias, vídeos, filmes, apontamentos, cartas, diários e/ou registros pessoais.

O estudo de caso que realizei, adequando-o à taxonomia prévia, é uma interface entre Análise Documental e Histórias de Vida, pois procuramos depoimentos experienciais em primeira pessoa que pudessem trazer, com verossimilhança, as vivências dos jovens. Em se tratando de uma pesquisa do processo de imersão e a construção das identidades dos(as) participantes, a entrevista foi o instrumento mais adequado para obter os depoimentos que geraram os dados aqui apresentados.

| Instrumentos para geração dos dados

As fontes de informação mais importantes para o presente estudo foram as entrevistas realizadas durante os simulados do Celpe-Bras, pois procurei a máxima riqueza de informação durante os depoimentos em primeira pessoa em contextualizações sobre si mesmos no passado, presente e futuro.

Os simulados foram realizados nos dias 05 de julho, 15 de setembro e 06 de outubro de 2017. Os participantes estavam cientes da gravação das entrevistas, assim como o seu futuro uso para fins de estudos e pesquisas. Além das entrevistas, participei como professor regente da disciplina Português para Estrangeiros: Língua e Cultura I, ministrada no ano letivo de 2017, de março a dezembro. Dessas aulas, pude ter a experiência com a observação participante durante o ano letivo. Durante os meses de regência da disciplina, criei um diário de classe (quadro a seguir) com anotações sobre conteúdos e reflexões do grupo.

Esse exercício de reflexão antes, durante e depois das aulas permitiu-me analisar o fenômeno partindo dos significados que os participantes davam a cada experiência, que é o que Moura Filho (2010) chama de **interpretativismo**, no qual o papel do pesquisador é o de coletar o máximo possível de informações sobre a situação em análise, com o objetivo de compreender e interpretar o fenômeno e depois teorizar sobre ele.

Quadro 3. Diário de classe

Diário de classe do PEC-G		
Abril de 2017		
Professor(a) responsável	Data e horário	Conteúdo ministrado / atividades realizadas
Fidel	segunda-feira, 02/04 14h às 15h50	Começamos com a pergunta de que fizeram no fim de semana, percebi que já têm mais vocabulário, com a Cymthia estava bastante inquieta, vimos a leitura de O Casamento, tivemos um momento de conversa e deu para perceber alguns alunos que estão sobressaindo. Fizemos uma revisão de nós e a gente, artigos definidos e contrações obrigatórias no português, colocaram exemplos e pelo visto estão dominando muito bem. Vimos de novo os gerúndios por meio de exercícios.
Fidel	segunda-feira, 02/04 14h às 15h50	No início da aula, Estherteve uma dúvida de vocabulário (apontador), então aproveitei para listar no quadro todos os itens escolares. Falei que eles não poderão usar corretivo na prova do Celpe-Bras, nem lápis. Kenneth, então, me pediu dicas para a prova. Disse a eles que o que temos trabalhado desde o primeiro dia de aula é o conteúdo do que eles precisarão fazer nos primeiros 5 minutos de interação da prova oral. Aproveitei para introduzir o exercício seguinte (abaixo), que também faz parte do conteúdo dessa interação inicial da prova. Exercício da página 23: uso do verbo gostar. Muitos ainda estão se esquecendo da preposição "de". Revisão de vocabulário (pag. 23, 24 e 25): dias da semana, meses, feriado, férias, estações. Números: combinei com eles que farão ditado amanhã. Dever de casa para sexta-feira: tarefa da página 26 (entrevista). Schallum e Nono "voaram" a aula inteira. No final, conversei com os dois e pedi que se participassem mais das aulas e que estudassem mais em casa.
Fidel	quarta-feira, 04/04 14h às 15h50	
Fidel	quarta-feira, 04/04 14h às 15h50	Ditado de números Completamos a conjugação dos verbos irregulares que ainda faltavam na lista. Praticamos oralmente os verbos (perguntas e respostas).

Fonte: Elaboração própria

Assim, retomando as categorias supracitadas, este trabalho realizou um Estudo de Caso Instrumental, focando os documentos e histórias de vida como fontes principais de dados e cuja postura epistemológica é a interpretativista. Para desenvolver esse tipo de pesquisa, Nisbet e Watt (1984) mencionam as três fases do desenvolvimento do estudo de caso:

i. Fase aberta ou exploratória:

Caracterizada pelo esboço de um plano de investigação que vai se definindo à proporção que o estudo se desenvolve. Neste ponto destaco que havia um planejamento diferente no começo dos estudos de doutorado, pois pretendia-se analisar a legislação brasileira no tocante às políticas de acesso ao ensino de português para migrantes em situação de refúgio. No segundo ano, decidi mudar porque fui aprovado para substituir uma professora titular da UnB e fui convidado para ministrar uma disciplina do curso pré-PEC-G na condição de professor titular. A fase exploratória foi reforçada pela aproximação teórica da professora orientadora com pesquisadores brasileiros e estrangeiros sobre o conceito de identidade na visão pós-estruturalista, o que poderia ser promissor para compreensão do grupo de participantes da pesquisa, resultando em uma área efervescente, com conceitos enriquecedores para a área da linguística aplicada e com uma fonte de registros relevante pelo contexto em que se desenvolve a produção dos depoimentos.

ii. Fase de delimitação do estudo

É a fase mais sistemática quanto à coleta de dados. Nesta fase, decidi, nas orientações, delimitar o estudo aos três simulados, para obter maior abrangência na compreensão individual de cada estudante, ver possíveis inconsistências no discurso de cada um deles e constatar verossimilhança em cada depoimento como um todo. Durante algumas sessões de orientação, ao ver que o que era declarado se reforçava em sala de aula, decidi que o diário de classe poderia contribuir para a análise dos registros coletados.

iii. Fase de análise

Esta fase compreende a interpretação sistemática dos dados e a elaboração do relatório. Assim, fiz a transcrição dos 1.150 minutos (um pouco mais de 19 horas de gravação) dos áudios dos simulados do Celpe-Bras e criaram-se quatro categorias básicas que foram se ajustando conforme novos conceitos ou categorias iam alargando a análise: 1) contextualização passada, obtida com perguntas já estabelecidas no roteiro de interação face a face do exame internacional: o que motivou você a se interessar pela língua e cultura do Brasil? (que diz respeito às comunidades imaginadas). 2) Situação atual: os depoimentos foram obtidos com perguntas do roteiro, por exemplo: o que você está achando da experiência de aprender português no Brasil? (Que deu luz a compreender conceitos como resistência, por exemplo). Finalmente, 3) Futuro: as respostas foram objetivadas com perguntas como: o que você vai fazer quando acabar o curso de português? (Que faz referência às comunidades imaginadas).

Assim sendo, a categoria 1 serviu para traçar o perfil dos(as) participantes, que será apresentada neste capítulo, e as categorias 2 e 3 auxiliaram para dar resposta às perguntas iniciais do trabalho. Achamos conveniente reforçar que os depoimentos não foram forçados, nem provocados, pois a ideia principal era que os(as) discentes do pré-PEC-G tivessem uma noção *in situ* da prova Celpe-Bras, que realizaram efetivamente nos dias 17, 18 e 19 de outubro de 2017. Os entrevistadores seguiram as perguntas que constam no roteiro do candidato oferecido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Sobre a coleta de dados, Chizotti (2006) assevera que no estudo de caso, e nas pesquisas qualitativas em geral, utiliza-se uma variedade de estratégias e diversidade de técnicas, a partir de observações participantes e contextualizadas e de anotações feitas em campo, com o objetivo de fazer uma descrição interpretativa do modo de vida, da cultura e da estrutura social do grupo pesquisado.

Para o autor, o estudo de caso recorre assim à observação participante, à entrevista, às histórias de vida, às autobiografias, às práticas interacionistas de coleta de registros e quaisquer outros meios de compilar informações sugeridos pelo trabalho de campo, gerados por observações atentas. Equipamentos como lápis e papel, gravadores, filmadoras, fotos, computadores, banco de dados, dentre outros, foram usados para registrar, reunir e sistematizar informações documentais.

| Entrevistas

Para Rosa e Arnoldi (2006), a entrevista pode ser classificada, dentre outras taxonomias, em estruturada, semiestruturada e livre. No caso da presente pesquisa, podemos afirmar que a aplicação da parte oral do Celpe-Bras (e, por conseguinte, os simulados feitos na UnB) foram entrevistas semiestruturadas (embora o tempo seja controlado e limitado a 20 minutos), pois como as autoras afirmam, as perguntas são formuladas de modo a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões. Não considero que as entrevistas analisadas pertençam à tipologia de entrevistas estruturadas, pois o objetivo não é ter respostas fechadas; tampouco são livres, já que há um roteiro previamente estabelecido, que pode ser levemente alterado dependendo do entrevistador(a), do candidato(a) e do contexto.

Nas entrevistas semiestruturadas, as autoras afirmam que o questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando a um relacionamento recíproco e, muitas vezes, de confiabilidade. Esse aspecto pôde ser vivenciado ao longo dos simulados, devido aos alunos demonstrarem uma tensão relativamente baixa, pois os professores titulares das disciplinas ministradas participaram das três aplicações, incluindo-me⁴⁷. O baixo nível de estresse, portanto,

47 As disciplinas ofertadas para o grupo são: Expressão Oral e Escrita I e II e Português Língua e Cultura I e II. As quatro são ministradas durante dois semestres letivos.

permitiu que os(as) jovens pudessem desenvolver seu raciocínio e expusessem questões mais pessoais nas entrevistas, não prestando atenção exclusiva à produção adequada em língua portuguesa.

Frequentemente, as entrevistas, na visão das autoras, dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem, assim, que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente (ROSA; ARNOLDI, 2006).

No contexto do presente trabalho, no momento em que qualquer candidato se inscreve para realizar a prova do Celpe-Bras, deve entrar no portal oficial do INEP (<http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>) e preencher um questionário que servirá como insumo principal para realizar a primeira parte da entrevista e a escolha dos elementos que provocarão a interação entre o(a) candidato(a) e o entrevistador(a)⁴⁸. Na primeira parte da prova, espera-se que o(a) candidato(a) fale sobre si e sobre aspectos que domina. As perguntas que estão no formulário no momento da inscrição são as seguintes (as marcadas com (*) foram as que usamos para coleta de dados)⁴⁹:

1. O que você gosta de fazer nos momentos de lazer?
2. Como você aprendeu português? (*)
3. Durante quanto tempo? (*)
4. Como foi essa experiência? (*)

48 A estrutura da avaliação oral do Celpe-Bras compõe-se de duas partes. Na primeira, de cinco minutos, são abordadas as informações fornecidas pelo candidato no momento da inscrição. A segunda parte, de 15 minutos, divide-se em três subpartes, nas quais é selecionado um elemento que possa provocar uma interação espontânea entre o entrevistado e o entrevistador.

49 Como o objetivo dos simulados é ser uma preparação para o exame, os jovens do pré-PEC-G passam pelo processo completo: prova escrita e prova oral, portanto, as perguntas do roteiro foram feitas nos três ensaios.

5. Por que você veio para o Brasil? (*)
6. Você está aqui sozinho (a)? (*)
7. Como tem sido a sua vida aqui no Brasil? (*)
8. O que levou você a se interessar pelo português? (*)
9. Que aspectos da cultura brasileira chamam a sua atenção? (*)
10. Do que você sente falta em sua vida no Brasil, em relação ao seu país?
11. Que cidades do país você já visitou?
12. Que outras cidades você gostaria de conhecer no Brasil? (*)

Sobre a entrevista, tanto dos simulados como da aplicação efetiva da prova, o entrevistador(a) seleciona, baseado(a) nas informações do formulário preenchido no portal do INEP, três elementos chamados de provocadores (capas de revistas, campanhas sociais, textos curtos com imagens) para os quais está destinada uma interação de cinco minutos para cada elemento. Pede-se, nas capacitações para os avaliadores, que os entrevistadores intervenham o mínimo possível e que deixem o participante expor as suas ideias e pensamentos, o que foi fundamental para colher depoimentos francos e confiáveis dos participantes, pois, como já informado, não houve provocação nas perguntas feitas ao grupo analisado.

Sobre os simulados, os dois primeiros tiveram uma duração de 15 minutos e o terceiro de 20 minutos, totalizando mais de 19 horas de interação gravada. Pela natureza das respostas, priorizamos, na análise, os primeiros cinco minutos das entrevistas, não descartando o resto, pois é nesse tempo inicial que o(a) candidato(a) tem mais oportunidades de expressar uma miríade de opiniões sobre si mais do que no tempo destinado aos elementos provocadores.

Nesse tipo de entrevista, categorizada como semiestruturada, acrescentam Rosa e Arnoldi (2006), questões gerais são levantadas

e devem evocar ou suscitar uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados. Devem visar, também, facilitar as lembranças dos informantes e que eles comecem a falar sobre o tema, para que se instalem, desse modo, noções de credibilidade. Cada um deverá compor uma sequência particular e abordar com mais ou menos detalhes um fato, da maneira que melhor lhe convier e aprouver. Tornam-se entrevistas longas ou médias, que irão permitir tanto a análise quantitativa das respostas às questões que abordam pontos negativos, quanto uma análise qualitativa do discurso dos informantes (destaco aqui que, mesmo nos estágios iniciais de produção em português, considere as respostas de todos os participantes). O produto foi um relato da vida e das experiências dos participantes. A pesquisa de narrativas pareceu um caminho pertinente para analisar os depoimentos dos jovens participantes.

| A pesquisa das histórias de vida por meio de narrativas

As narrativas, retomando os argumentos de Barkhuizen e Klerk (2006), oferecem uma maneira de trazer coerência às experiências identitárias e linguísticas dos jovens francófonos. Dado que as experiências estão corporificadas nas suas histórias, uma forma para que possam ser compreendidas é analisar o processo complexo das narrações em instâncias específicas (isto é, nas histórias individuais).

Por meio das entrevistas dos simulados, pudemos traçar um perfil dos 23 jovens africanos. As perguntas, como já explicitado, focam em aspectos prévios, presentes e futuros da estada no Brasil e da aprendizagem de português como língua estrangeira, o que permitiu identificar questões relacionadas à identidade, à experiência na cidade e na universidade e às articulações que eles possuem no Brasil. Ao mesmo tempo, as histórias dos participantes os colocam

em mundos sociais e culturais particulares. Isso quer dizer que quando nossas expectativas socioculturais mudam, também o fazem nossas percepções de identidades. Esses mundos sociais nesta são aqueles imaginados no antes e depois dos participantes.

As histórias dos participantes foram interpretadas dentro do espaço exploratório criado pela interseção das três dimensões da narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000); isto é, as experiências sociais e pessoais dos participantes se progredindo e regredindo no espaço físico e temporal.

Neste estudo, usei a indagação narrativa para explorar as respostas às nossas perguntas. Nossos dados foram as histórias geradas durante as entrevistas (simulados) com os participantes, nas quais se colocavam em mundos socioculturais particulares (BEKERMAN, 2000). Assim, a imaginação é um ingrediente importante nessas histórias (ANDERSON, 2016).

Todas as entrevistas foram transcritas e revisadas para garantir a precisão dos dados. Os procedimentos de análise incluíram análise de conteúdo dos entrevistados dentro do que Clandinin e Connelly (2000) se referem como o espaço tridimensional da indagação de narrativas. Este é o espaço no qual a exploração interpretativista ocupa seu lugar e inclui as seguintes dimensões: 1) Dimensão social e pessoal (dimensão interna e externa) que faz alusão às experiências pessoais e de relação dos participantes ou em palavras de Miller e Mehler (1994 apud BARKHUIZEN; KLERK, 2006) seria o “eu” definido em relação aos outros, o “eu relacionado”. Sob a luz de Barkhuizen e Klerk (2006), o objetivo foi examinar a interação social na qual cada participante se engajava durante a sua estada no Brasil. 2) A dimensão de passado, presente e futuro (ou progressiva e regressiva) que se refere às lembranças, experiências presentes e imaginações sobre o futuro. Esta dimensão é obviamente pertinente para os jovens deste estudo, pois nos seus relatos eles transitam discursivamente contemplando o (eu no) passado, o (eu no) presente e o (eu no) futuro. 3) A dimensão de lugares ou sequências de lugares

se refere aos locais físicos nos quais os participantes vivem suas histórias. Em um nível macro, a África, os países dos quais eles são oriundos e o Brasil representam esses lugares. Em um nível micro, a UnB, a universidade que escolheram após o curso de português⁵⁰, o bairro onde moram, o Restaurante Universitário seriam exemplos adequados.

Estas dimensões e o espaço exploratório que criam as intersecções refletem o que Norton (2013) conceitua como identidade, particularmente com referência às relações entre história e futuro a eles intrincado. Considero as dimensões apropriadas para os propósitos de análise e interpretação das narrativas dos participantes. As entrevistas foram codificadas em grandes temas, categorizados em padrões (STRAUSS; CORBIN, 1998) e depois procedi à interpretação.

| *Observação participante*

De acordo com Lima *et al.* (1999), a observação participante é a técnica de coleta de dados e registros menos estruturada dentre as de captação de informação nas ciências sociais, pois não depende de um instrumento de coleta estruturado. Outro fator apontado pelas autoras é o grau de aprofundamento desta técnica, capaz de clarear situações e momentos, a partir de um ponto de vista que não seria possível com outra técnica. Chizzotti (2006), assim, afirma que a observação participante é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir da sua perspectiva e seus pontos de vista. Assim, nas orientações, chegamos à conclusão de que um diário de classe com anotações durante o ano letivo de 2017 que compilasse o máximo de impressões e análises no local da sala de aula, durante e depois das entrevistas, ajudaria a ter mais um ponto de vista para refletir sobre o fenômeno social observado.

50 Nem sempre os estudantes ficam na cidade do curso de português após a aprovação no exame Celpe-Bras.

Durante as sessões de orientação, estabelecia perguntas baseadas em impressões ao longo do ano de 2017 e anotava as reflexões da professora orientadora. Isso foi de grande ajuda para esclarecer o panorama em andamento da pesquisa.

| Procedimentos de análise dos dados

Após a coleta dos dados, segundo Lüdke e André (1986), a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências em um nível de abstração mais elevado. Como foi explicitado anteriormente, as categorias vieram à tona conforme a informação ia sendo reiterada pelos demais membros do grupo, a fim de procurar homogeneizações sobre as verbalizações ao longo do processo de aprendizagem de português dos jovens participantes.

Criei, assim, após várias discussões, o esquema axial de categorias e relações retiradas das entrevistas. Para Strauss e Corbin (1990), no esquema axial, os registros são coletados, codificados e analisados de forma sistemática e simultânea até a **saturação teórica**, ou seja, até que os dados novos ou relevantes não sejam mais encontrados ou se comecem a repetir.

O pesquisador seleciona as categorias mais relevantes e as coloca como fenômeno central para estabelecer as relações entre as categorias e subcategorias. Esta codificação é um conjunto de procedimentos após os registros serem colocados em uma nova forma, por meio das relações entre as categorias. Isto é realizado com o paradigma de codificação que envolve condições, contexto, estratégias de ação/interação e suas consequências, que é o que se chama de esquema axial (STRAUSS; CORBIN, 1990).

Assim, frente ao universo de registros coletados, as sessões de orientação foram fundamentais para dar sequência ao encontrado ao longo do ano letivo de 2017. Após várias tentativas, a figura 4 pôde ser um horizonte para a organização e apresentação dos resultados da pesquisa. Os registros, pois, permitiram criar as categorias essenciais que puderam dar resposta ao que buscamos no início.

Como se observará na imagem, uma linha do tempo ajudou a organizar o contexto prévio (fornecendo dados para traçar o perfil de cada um e mostrando as categorias que impulsionaram os(as) alunos(as) a saírem dos seus países e terem uma formação acadêmica no Brasil); o presente, que mostra o contexto atual de aprendizagem de português, e finalmente o futuro, que mostra como eles se visualizam após dominar o português e terminar o curso de graduação no Brasil.

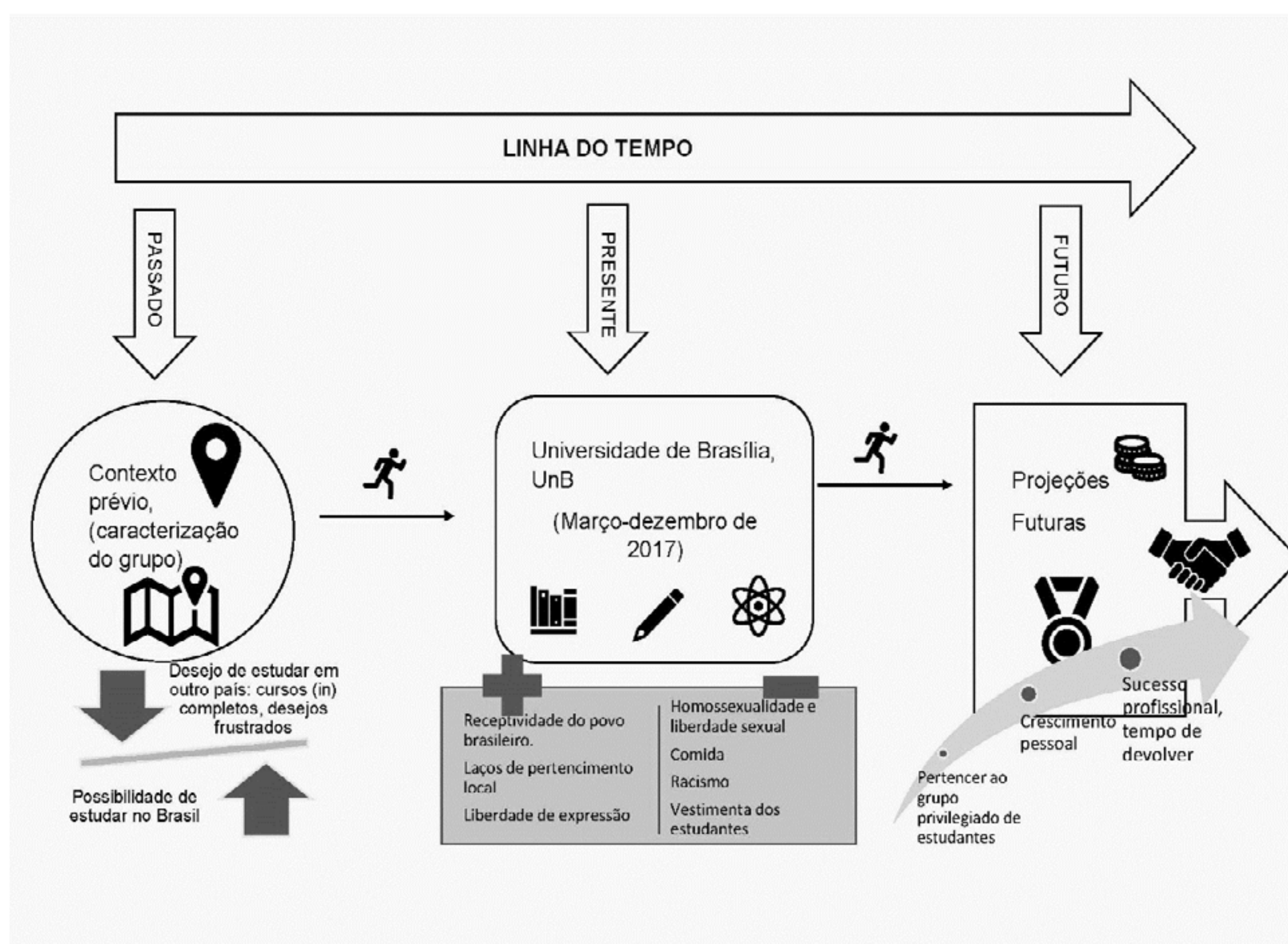


Figura 4. Esquema axial das entrevistas

Fonte: Elaboração própria

A análise de dados, segundo Seliger e Shohamy (1995), tenciona que os pesquisadores identifiquem, delimitem e organizem os segmentos relevantes do texto; assim como examinem, organizem, resumam e sintetizem os dados para obter resultados e conclusões da pesquisa. Assim, a análise de dados transforma o produto de todas as considerações envolvidas no projeto e no planejamento da pesquisa.

A técnica para análise dos dados, para os autores, depende da natureza do problema de pesquisa, o modelo definido para a investigação e o tipo de dados colhidos. Os autores afirmam, também, que, na pesquisa com enfoque qualitativo, há dois tipos de técnicas que podem se identificar na hora de analisar os registros: a) formar categorias na hora de lidar com segmentos de textos retirados do texto em si, seguindo um procedimento indutivo; b) ordenar um sistema de categorias já dado no início do processo e o pesquisador o aplica aos dados colhidos. Este sistema deriva ou de um quadro conceitual ou das perguntas de pesquisa já estabelecidas.

No material coletado neste trabalho, incluiu-se a compreensão dos pressupostos teóricos que deram suporte, a leitura e releitura da transcrição das entrevistas, com o propósito de organização, classificação, categorização, síntese e comparação entre todos os registros colhidos. Tendo como fonte principal os simulados, eles passaram pela seleção dos aspectos mais relevantes e informações que pudessem corroborar, enriquecer e tentar entender de forma verossímil o processo de aprendizagem de português nos estudantes africanos durante o ano letivo de 2017 participantes do pré-PEC-G.

As entrevistas, vale salientar, foram transcritas integralmente e decidi eliminar hesitações, pausas, imprecisões, inadequações

para deixar uma leitura mais fluida e dar ênfase ao conteúdo dos depoimentos⁵¹.

Após a compreensão e partindo dos ângulos de perspectiva do fenômeno pesquisado, consideramos que a cristalização é uma maneira condizente com a teoria pós-estruturalista que sustenta este trabalho de aproximação da realidade sobre a qual tencionei refletir. Richardson (1994) propõe que a imagem para validar ou analisar os fenômenos na pós-modernidade não é um triângulo, referindo-se à triangulação como rígida, fixa e bidimensional. Conforme afirma a autora (RICHARDSON, 1994, p. 963, grifos meus),

A imagem (em vez de um triângulo) deve ser um **cristal**, pois combina em simetria e substância com uma infinita variedade de **formas, transmutações, multidimensionalidades** e ângulos **de abordagem**. Os cristais crescem, mudam, alteram-se, mas não são amorfos. Os cristais são prismas que refletem externalidades e refratam em si mesmos, criando diferentes cores, padrões, gamas, emanando em diferentes direções. O que virmos dependerá do ângulo no qual nos coloquemos.

Para a autora, a cristalização desconstrói a ideia de validação (pois não há só uma verdade, os dados se validam entre eles); a cristalização oferece um entendimento aprofundado, complexo e

51 Em se tratando de aprendizes de português, foi muito comum nos estágios iniciais observar imprecisões de pronúncia, interferências da língua francesa ou outras línguas locais, inadequações verbais (ser x estar, por exemplo) e demais particularidades naturais a quem aprende uma língua e nela começa a produzir e fazer sentido para circular na sociedade. Não era o intuito do trabalho analisar tais características linguísticas inerentes a todo aprendiz de LE/L2; por conseguinte, decidi não colocá-las e não mencioná-las. Adoto a visão de Duarte (2004) quando afirma que as entrevistas podem e devem ser editadas, exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais, etc., devem ser corrigidos na transcrição editada. É importante, porém, manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições (DUARTE, R. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Curitiba: EDUCAR, 2004).

exaustivamente parcial de um assunto determinado, pois considera, como as teorias pós-modernas, a realidade complexa o suficiente para tentar abrangê-la em uma pesquisa. Assim, descarta-se o uso de uma ou mais perspectivas para validar as fontes, mas para ajudar na tarefa de compreensão da densidade do tecido social e do fenômeno estudado. Paradoxalmente, segundo a autora, sabemos, mas colocamos em dúvida o que sabemos, pois não se chega à verdade, mas a um sentido de verdade das fontes dos participantes da pesquisa, contribuindo com os fatores éticos e humanos de uma pesquisa científica.

| Aspectos éticos

No meio acadêmico, mormente nas pesquisas de pós-graduação, a essencialidade da ética vem se fortalecendo conforme o tempo avança. O assunto parece gerar um código de ética e cresce sob a égide da pesquisa naturalista e a formação de pesquisadores que, em algum momento, vão se adentrando no campo da investigação científica.

Punch (1994), por exemplo, afirma que é mister que haja um código de ética na formação de novos pesquisadores, ou seja, um marco que deve ser previamente conhecido e discutido, antes de o pesquisador se adentrar no campo de investigação. Tentei alinhar este estudo com o pensamento de Schüklenk (2005, p. 34) que afirma: “o fundamental é o reconhecimento da origem de determinadas conclusões éticas, ou seja, a capacidade de identificar qual é o princípio lógico ou qual é a razão ética que fundamenta cada decisão tomada ao longo da pesquisa”.

Daí concluo que quando os pesquisadores são capazes de identificar o princípio lógico que fundamenta suas próprias decisões também estão se capacitando para se mover por entre diferentes perspectivas éticas. Dessa forma, o princípio lógico que fundamenta este trabalho advém da perspectiva ética utilitarista, que é um tipo de raciocínio ético, no qual Schüklenk (2005, p. 36) afirma que:

Se mostra mais adequado para a solução das questões morais relacionadas à ética em pesquisa. Isso ocorre porque o princípio norteador desta abordagem é singular e com pouca margem para ambiguidades, o que proporciona a adoção de procedimentos claros em tomadas de decisão e de justificativas para as escolhas adotadas.

Pelo anterior exposto, chegamos ao acordo nas orientações de não expor o nome dos participantes, mas colocar um pseudônimo, o país de origem e as crenças religiosas, para obter um panorama mais amplo possível da cosmovisão dos participantes, assim como resolvemos não expor as inconsistências linguísticas de produção em língua estrangeira nos aprendizes de português. Cada um dos jovens assinou um termo de consentimento livre e esclarecido para ceder o conteúdo das entrevistas. Acredito que, adotando essa perspectiva ética, maximiza-se a utilidade deste estudo pela probabilidade de ela poder contribuir para o melhor conhecimento do contexto de ensino de PL2 no Brasil, contribuindo para ter uma compreensão, mesmo que parcial, do processo de construção de identidade dos alunos participantes do programa pré-PEC-G na Universidade de Brasília, que foi meu objetivo.

| Apresentação dos jovens participantes

No quadro a seguir, apresento os 23 jovens africanos francófonos participantes do pré-PEC-G 2017. A faixa etária dos estudantes é muito próxima, com uma média de 21,9 anos. Decidimos, durante as orientações, incluir **todos** os jovens pertencentes ao pré-PEC-G 2017 para obter um panorama mais amplo dos contextos, histórias e experiências particulares e, assim, ter maior abrangência durante a análise do grupo pesquisado, pois mesmo pertencendo a culturas diferentes, os(as) participantes compartilham características em comum: têm aproximadamente a mesma idade, são negros e negras, oriundos da África, com desejos de ter uma formação superior em um país estrangeiro, etc.

Quadro 4. Sistematização dos participantes baseada nas entrevistas

Nome	Idade	País	Curso pretendido	Universidade escolhida
Jean	20	Benin	Engenharia Elétrica	Universidade Federal de Ouro Preto/MG
Nicole*	21	República Democrática do Congo	Ciências Ambientais	Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ.
Louis	23	Benin	Engenharia Automotiva	UnB Campus Gama
René	22	Costa do Marfim	Estatística	UnB Campus Darcy Ribeiro
Jacques	23	Costa do Marfim	Engenharia Eletrônica	UnB Campus Gama
Adrien	23	República Democrática do Congo	Engenharia Eletrônica	UnB Campus Gama
Maurice	22	República Democrática do Congo	Ciências da Computação	Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ.
Marie*	22	Senegal	Geografia	Universidade de São Paulo/SP.
Marion*	23	Senegal	Agronomia	UnB Campus Planaltina/DF
Leroy	21	Senegal	Relações Internacionais	Universidade Federal de Santa Catarina Campus Itajaí
Antoine	22	Benin	Relações Internacionais	UnB Campus Darcy Ribeiro
Roger	22	Benin	Economia	UnB Campus Darcy Ribeiro
Oliver	20	República Democrática do Congo	Relações Internacionais	UnB Campus Darcy Ribeiro
Adam	24	Benin	Farmacologia	UnB Campus Ceilândia
Henri	20	República Democrática do Congo	Economia	Universidade Estadual de Londrina/PR.
Valentin	23	Benin	Relações Internacionais	UnB Campus Darcy Ribeiro
Michelle*	22	República Democrática do Congo	Cinema e Produção audiovisual	Universidade Federal de Goiás, Campus Goiânia
Vincent	21	Benin	Artes Visuais	Universidade Estadual de Campinas/SP
Denis	23	República Democrática do Congo	Engenharia Civil	Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis
Darlan	22	Congo	Logística	Universidade Estadual de Goiás – Campus Jataí
Joelle*	21	Benin	Biotecnologia	Universidade Federal de São Carlos/SP.
Marlon	22	Benin	Geologia	Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ.
Armand	23	Costa do Marfim	Engenharia eletrônica	UnB Campus Gama.

(*) São estudantes do sexo feminino.

O curso de português propicia uma alta convivência entre os jovens, o que tornou mais relevante conhecer a perspectiva de todos e todas, durante a estada no Brasil de fevereiro a dezembro de 2017, assim como defende Chizotti (2006, p. 56): “as pesquisas propendem para reconhecer uma pluralidade cultural, abandonando a autoridade única do pesquisador para reconhecer a polivocalidade dos participantes”.

Um ponto a se destacar, e quiçá revelador de aspectos culturais dos países africanos, é o número de estudantes do sexo feminino, em relação aos colegas rapazes, como veremos na figura 5:

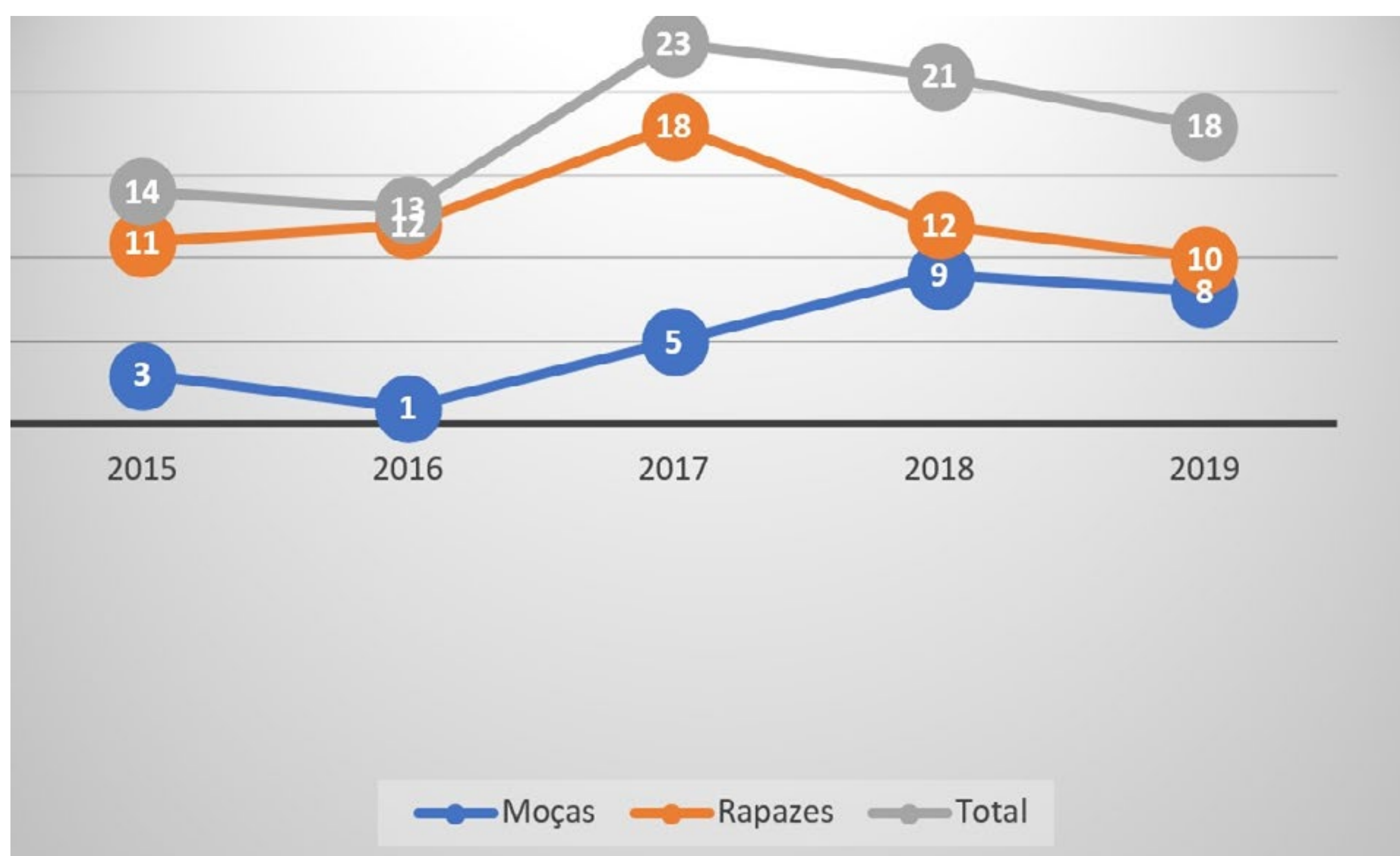


Figura 5. Sistematização por gênero dos participantes

Observa-se no gráfico apresentado que os anos 2017 e 2018 contam com uma presença mais expressiva do sexo feminino, se comparado aos anos anteriores. A participação de moças nos estudos de graduação no Brasil, oriundas de países africanos (e não só) pode ser um campo fértil para futuras pesquisas. A figura 5 mostra, também, os alunos que virão a Brasília no ano de 2019. A UnB espera 18 jovens, francófonos, tendo uma representação feminina quase tão numerosa quanto a masculina.

Os países africanos representados no grupo de jovens participantes são os seguintes: Benin (10 participantes), República Democrática do Congo (07), República do Congo (01), Costa do Marfim (02) e Senegal (03). Apresento na figura 6 a localização no mapa das nações representadas no grupo de participantes.

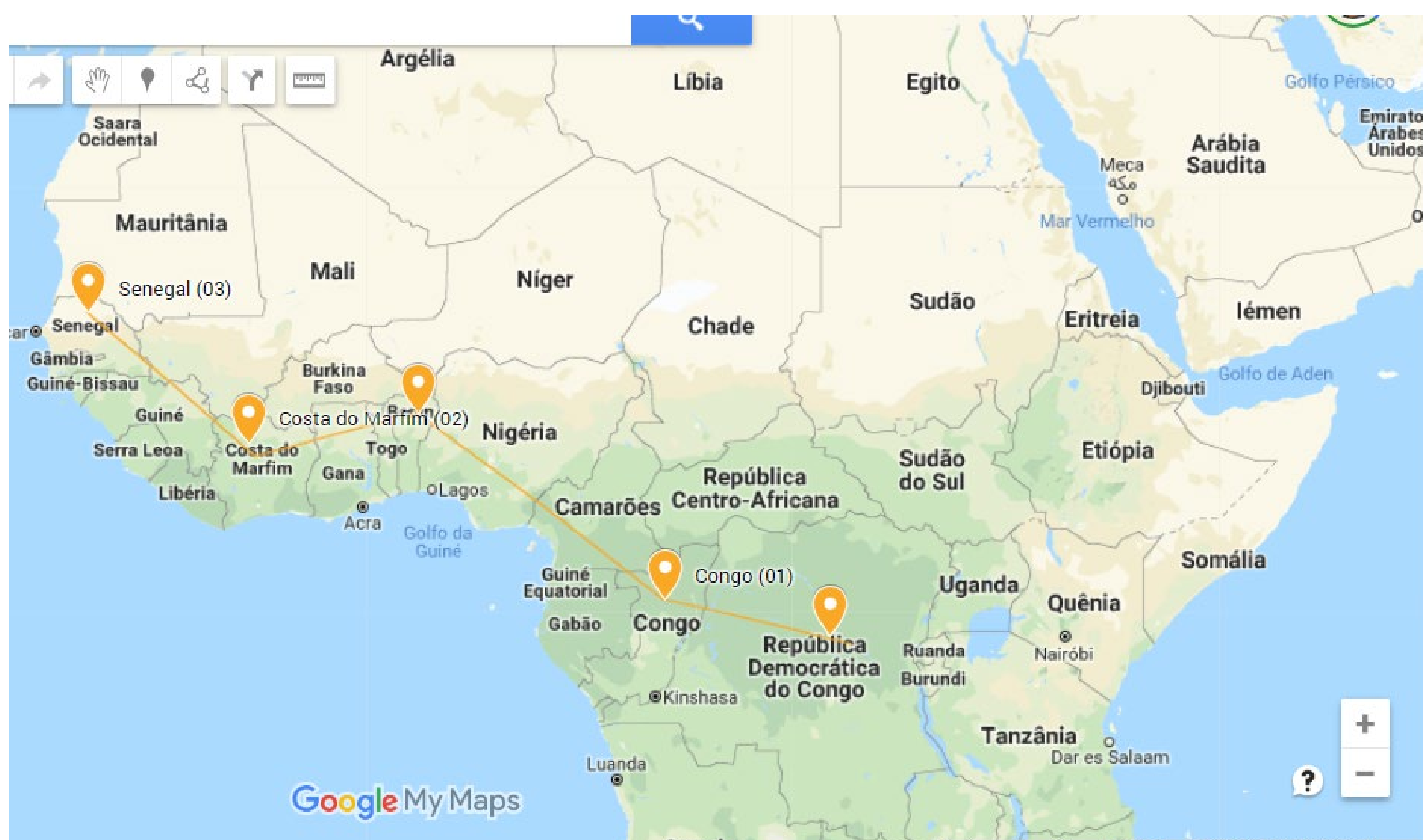


Figura 6. Mapa países participantes do pré-PEC-G 2017

| Sendo assim...

Duas posturas são as principais na hora de nos aproximarmos dos fenômenos sociais e naturais: uma postura quantitativa (que objetiva obter valores específicos reproduzíveis a uma comunidade maior) e uma qualitativa (que se interessa por um fenômeno social e pretende conhecê-lo profundamente, sem intenção de replicá-lo a outras realidades). Uma postura não elimina a outra, pelo contrário, enriquece as pesquisas. No campo da Linguística Aplicada, Cavalcanti (1986) recomenda o uso das duas para a pesquisa ser mais completa em termos de abrangência científico-metodológica: “parece-me desejável”, diz a teórica pioneira da área da linguística aplicada.

No entanto, pareceu-me mais adequado focar em uma pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso instrumental, pois o grupo estudado poderá oferecer subsídios e sinais para uma maior compreensão do processo de aprendizagem de língua estrangeira em situação de imersão. Enfatizamos a opção por analisar as entrevistas dos simulados do Celpe-Bras e analisaremos as narrativas que os jovens produzem ao se locomoverem discursivamente no passado, presente e futuro.

A análise de dados sugere uma postura interpretativista, pois a realidade dos participantes é carregada de sentidos que serão analisados por meio de uma visão pós-moderna: a cristalização, a qual não busca validar nem falsear os dados, mas incrementar outras arestas e pontos de vista do fenômeno a ser estudado.



4.

RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO

Eu estou me acostumando no Brasil, vou ficar cinco anos aqui. Não tem outro jeito. (Jean, 2S, 2017).

O clima aqui... tudo é um pouco estranho para mim. Porque você não sabe se vai chover ou se vai fazer calor. No meu país você pode saber se vai chover, se vai fazer calor. É muito diferente mesmo. (René, 2S, 2017)

Com o intuito de compreender o processo de construção de identidade de um grupo de africanos francófonos participantes do programa pré-PEC-G no ano de 2017 e como eles discursivamente se posicionam ao longo do processo de imersão de aprendizagem da língua portuguesa no Distrito Federal, analisei as posições subjetivas que os estudantes adotaram na construção da identidade ao longo da aprendizagem de português como segunda língua. Em outras palavras, busquei verificar quais posições eles tomam no discurso ao narrar seu processo de imersão com intuito de aprender a língua portuguesa desde o momento em que eles decidiram vir e chegaram para o Brasil.

Neste capítulo, busquei, em primeiro lugar, analisar as posições subjetivas adotadas na construção da identidade ao longo da aprendizagem de português: a identidade como um **lugar de luta**, as **comunidades de prática** nas quais eles estavam envolvidos e as **resistências e atos de não participação**. Também, busquei conhecer se eles aspiravam a uma comunidade imaginada, e até que ponto isso influenciou na apropriação de uma nova língua/cultura. Finalmente, analisei qual é a construção do Brasil que os jovens criaram ao longo da sua estada e se isso influenciou a construção das suas identidades.

Segundo Silva (2013), sob a luz dos argumentos de Norton (2013), os conceitos de “identidade como lugar de luta”, “resistência”, “comunidades de prática”, “comunidades imaginadas” se entrelaçam e interpelam uns com os outros ao fazer uma análise da construção de identidades de aprendizes de línguas. Na primeira seção, tento

discutir, baseado no que foi coletado nas entrevistas, anotações e observações pessoais, a noção de **identidade como lugar de luta**, como foi proposto por Norton (1995, 2013) e Norton e Toohey (2011), que abordam os conflitos da construção da identidade de um aprendiz/usuário de uma língua estrangeira. Os pós-estruturalistas registram enfaticamente que a identidade é um lugar de luta na forma como a subjetividade é produzida em uma miríade de *locus* sociais, sendo todos estruturados por relações de poder na qual uma pessoa adota diversas posições que podem entrar em conflito com outras (NORTON, 2000, 2005, 2013).

Também tratei sobre as **comunidades de prática** em relação aos aprendizes de português, baseado nos argumentos de Lave e Wenger (1991) que afirmam que elas estão formadas por pessoas engajadas no processo de aprendizagem coletiva em um domínio compartilhado de esforço humano. Os autores afirmam que a aprendizagem está situada no contexto de nossas experiências vividas e a participação no mundo e é um fenômeno social fundamental, que reflete nossa própria profunda natureza social como seres humanos capazes de conhecer, explorar e assimilar em diversos graus o que está ao nosso redor. Os autores apontam para o fato de a identidade estar condicionada a estruturas sociais e a interação social. Veremos, conforme os dados vão sendo discutidos e analisados, que a identidade é constitutiva e é constituída pelo entorno social (BOURDIEU, 1997; GIDDENS, 1984). Esses autores não aceitavam o fato de a nossa estrutura estar determinada totalmente pelo pensamento e comportamento, porém ao mesmo tempo não colocaram a identidade como puramente um ato individual.

Baseado no trabalho de Norton e Toohey (2011), Anderson (2011), Yoshizawa (2011), Kanno e Norton (2003), discuti com os dados a noção das **comunidades imaginadas**, desejadas pelos estudantes africanos francófonos antes de chegar ao Brasil e durante o processo de estada no país na construção das suas identidades e como essas filiações a essas comunidades afetou seu processo de aprendizagem. Para muitos aprendizes, a comunidade/língua alvo

não é só a reconstrução das comunidades do passado e relações construídas historicamente; também é a comunidade imaginada, uma comunidade desejada que oferece possibilidades para uma miríade de opções de identidade no futuro. “Uma comunidade imaginada assume uma identidade imaginada” (NORTON, 2013) e o processo de imersão de aprendizagem de uma língua pode encaixar-se neste contexto.

Ainda, abordei os atos de **resistência e não participação** mencionados pelos estudantes durante suas experiências aprendendo e sendo usuários do português. Wenger (1998) afirma que a construção da identidade dos aprendizes está formada pela combinação de participação e não participação de certas comunidades de prática, imaginadas ou não.

Por fim, mostro a **imagem que os jovens têm do Brasil** e da brasilidade, conforme os argumentos de Hall (2006) que se questiona como é imaginada a nação moderna e que estratégias representacionais são acionadas para construir o senso comum sobre o pertencimento ou sobre a identidade nacional. Assim, conhecemos quais são as representações do “Brasil” que dominam as identificações e definem as identidades do povo “brasileiro” por parte dos jovens africanos.

| **A identidade como lugar de luta**

O trabalho de Norton (1995, 2013) faz referência à identidade como lugar de luta, que se refere a que a subjetividade se encontra em uma variedade ampla de contextos sociais, que estão estruturados por relações de poder nas quais o indivíduo assume diferentes posições subjetivas conflitivas (SILVA, 2013; NORTON, 1995, 2013), e esses conflitos de construção da identidade dos participantes como usuários de uma língua estrangeira serão apresentados na seção seguinte: **#partiubrasil #africabrasil**

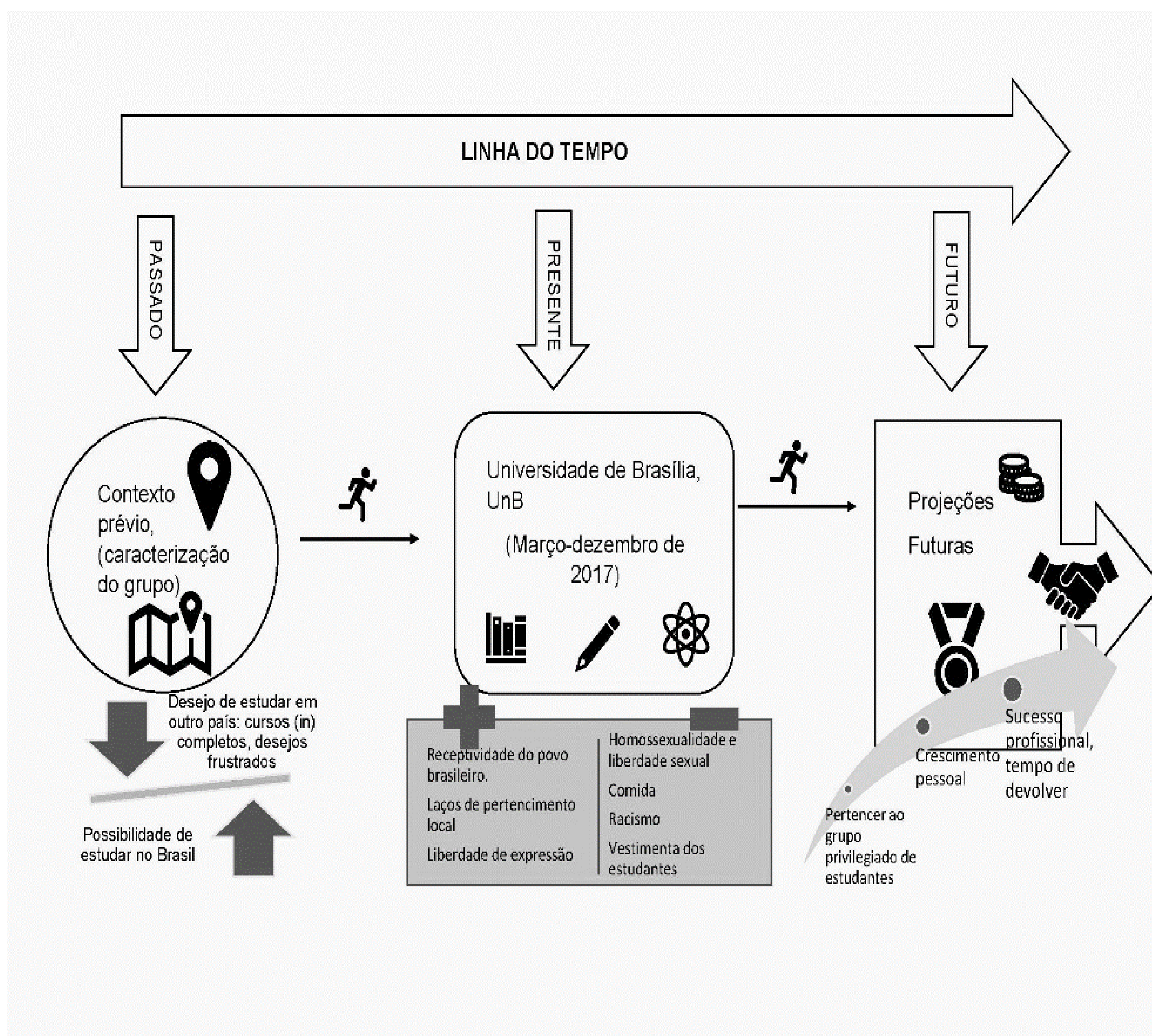


Figura 7. Contexto prévio dos estudantes pré-PEC-G 2017

Para traçar um perfil do contexto prévio dos(as) jovens entrevistados nos simulados, retomamos a figura 8, pois encontramos dois aspectos fundamentais para começar a compreender a construção da identidade dos jovens como um lugar de luta.

Conforme os áudios elucidaram, a maioria dos jovens africanos participantes queria sair do lugar de origem, conhecer outros países, outras culturas e ter a experiência de aumentar seu capital simbólico por meio da preparação acadêmica. No entanto, o Brasil **nunca** foi o destino previamente escolhido. Começo com o caso do Jean, por exemplo, que não considera o Brasil como uma potência mundial acadêmica, e após várias tentativas de ir a outros países que eram

do seu interesse (Alemanha, China, Japão), a única opção viável foi sair do seu país e aprender português no Brasil, descrevendo a experiência da vinda como a forma de “quebrar o galho”, como mostram os excertos a seguir:

(Jean, 1S, 05/07): Na verdade, eu nunca pensei chegar aqui no Brasil, porque eu sempre quis estudar num grande país como os Estados Unidos ou Japão. Não falo grande em tamanho, mas da potência mundial. Eu tentei muitas vezes conseguir uma bolsa de estudos para o Japão, mas não consegui, aí eu aproveitei a relação bilateral que existe entre o Brasil e meu país e é por meio do PEC-G que estou aqui. Foi um jeito de quebrar o galho, por isso estou aqui.

(Jean, 2S, 15/09): Eu nunca tive interesse pelo Brasil, eu queria ir a outros países, mas não tive a oportunidade de tornar verdade meus sonhos.

(Louis, 2S, 15/09): Eu vim para cá porque fiz uma prova que é um pouco complicada, mas depois quando você passa, você pode escolher o país que você quer, entendeu? Mas não passei. Normalmente, eu deveria ter ido à França, mas meu irmão me disse que era melhor escolher outro país e que aqui era mais fácil passar, e por isso vim pra cá. Vi que meu sonho é aqui e poder estudar o que eu quis sempre estudar, como eu posso construir um carro, então, quando essa oportunidade se apresentou, eu escolhi vir pra cá.

(Oliver, 2S, 15/09): Quando estava no meu país, não pensava em vir aqui, mas quando cheguei, e vi como os brasileiros são, estou achando muito bom.

(Valentin, 2S, 15/09): O Brasil é um dos raros países que oferece bolsas para graduação e, como eu quero fazer relações internacionais, meu primo me disse que era melhor aqui.

(Jacques, 2S, 15/09): Eu não sabia que iria vir pra cá, mas eu estava conversando com um amigo e ele me disse: tem uma oportunidade para estudar aqui no Brasil, porque ele já estava aqui. Conversei muitas vezes com ele e depois ele me explicou como eu podia fazer o cadastramento na embaixada para vir pra cá. Demorou cinco meses até eu saber que tinha sido aprovado. Foi rápido.

(René, 1S, 05/07): Eu vim para estudar para alcançar meus objetivos, não vim pra cá porque lá não tem o curso que queria fazer, mas eu quis sair do meu país para ter conhecimento de outras pessoas, para enfrentar a vida, e meus pais me ajudaram para vir aqui no Brasil e estudar e eles estão me sustentando. Eu agradeço a eles e a Deus, porque não é fácil. Já vi pessoas que decidiram estudar no exterior e os pais não quiseram ajudar eles, e tenho que agradecer aos meus pais e a Deus por isso.

(Adrien, 2S, 15/09): Eu tentei ir muitas vezes para a Rússia, Bélgica, França, mas não deu. Na internet descobri o programa e me candidatei, entreguei os documentos e me chamaram.

Percebi, durante as aulas, que Jean tem uma capacidade muito aguçada com os idiomas, pois falava algumas frases em japonês e alemão, línguas que domino em um nível básico, porém reconhecia a pronúncia e as sentenças que arriscava, demonstrando que ele possuía um capital simbólico de conhecimento de outras línguas, diferenciando-se dos demais colegas. Além disso, o jovem se comunica muito bem em inglês. Observo que, pelo fato de terem aceitado vir ao Brasil, aparentemente assumiram uma identidade relacionada às suas vidas profissionais, evidenciado em Louis, que disse: “tive a oportunidade de realizar o curso dos meus sonhos” e, por conseguinte, ser um profissional na área que ele deseja profundamente. Apesar das vicissitudes (como não passar em provas de seleção difíceis ou não ter a possibilidade de ir ao país desejado), o Brasil apareceu como opção “mais fácil” para Jacques e Louis, que afirma que teve de fazer uma prova difícil e, como não foi aprovado, decidiu vir e estudar aqui. O fato que consola Louis é a possibilidade de estudar o que sempre desejou.

O posicionamento subjetivo dos jovens é de marcada separação entre o que desejavam e o que estava à sua frente no contexto brasileiro; eles se colocam em um lugar de “não é aqui onde eu queria estar”. Nesse sentido, percebo sinais de ambivalência nos jovens nos primeiros estágios de permanência e, por conseguinte, de aprendizagem de português dos jovens, no sentido de estar em um país que não pertencia a seu espectro representacional de alto prestígio, porém o fato de sair dos seus países e serem aceitos em processos de seleção de estudantes estrangeiros se mostrou como uma esperança de concretização dos seus ideais.

De igual forma, destaco que o fator tempo, no sentido da rapidez do processo de seleção e aprovação, se fez determinante na hora de decidir pelo Brasil, evidenciado no depoimento de Jacques. Portanto, o querido Pindorama não fazia parte do imaginário profissional dos jovens até agora apresentados. Os excertos de Jean, Adrien e Louis mostram claramente quais são os países que se apresentam como destino desejado dos estudantes africanos para se prepararem academicamente: França, Japão, Estados Unidos, Bélgica, etc.

Neste cenário conflitivo, de querer sair para se preparar academicamente e não haver recursos financeiros suficientes, não ser aprovado em processos seletivos mais densos, nasce a oportunidade de se inscrever nos consulados e embaixadas do Brasil nos seus respectivos países, processo que fora relatado por Louis e Jacques como ágil e sem complicação, a saber: apresentar documentação, não pagar a inscrição, ter a idade requerida, e sem necessidade *a priori* de dominar o português... *Eureka!*

A construção da identidade como lugar de conflito torna-se mais complexa porque há um grande interesse neles de sair, de procurar bolsas de estudo, para assim concretizar seu sonho de morar fora por um tempo para ter uma formação profissional, isto é, reconhecem o poder simbólico de pertencer ao grupo de jovens que têm formação em instituições estrangeiras e constroem paulatinamente a sua identidade como profissionais de sucesso

graças à formação profissional (observe o que diz René, sobre “dar graças a Deus pela oportunidade que tem”, e que “nem todo mundo tem acesso a ela”). Resgato, também, os esforços feitos em aprender línguas estrangeiras, como o alemão e o japonês, no caso de Jean, que evidenciam identidades imaginadas nesses países, e poder ter formação no exterior. Os jovens senegaleses fizeram aulas de espanhol e com frequência me pediam que falasse em espanhol com eles.

Nos excertos, também, observa-se que em alguns casos houve momentos de escolha de deixar o curso que estavam fazendo ou que já haviam concluído para estudar fora do país, como o caso de Antoine, por exemplo, que já é formado, mas resolveu vir ao Brasil para fazer novamente o curso de Relações Internacionais. Dos depoimentos apresentados, quem demonstra na narrativa um conflito reduzido foi Oliver, que afirma que, ao ter contato com os brasileiros, estava realmente gostando da experiência de aprender português e de poder estudar no Brasil um curso de graduação. No entanto, o jovem evidenciou que o Brasil tampouco estava nos seus planos de formação profissional.

Destaco aqui a construção das identidades dos futuros aprendizes de português e profissionais formados no exterior originou-se nos países deles, o que poderia dar sinais para compreender o que fora afirmado por Norton (2013), que as identidades imaginadas propiciam comunidades imaginadas. Segundo Norton (2000), os aprendizes reconhecem que, ao fazer certas escolhas, há ganho futuro e incremento do próprio capital cultural, no dizer de Bourdieu. Esse valor pode encontrar uma interlocução nas afirmações de Sousa da Silva (2016, p. 98, grifos meus):

As pesquisas já realizadas sobre a permanência de estudantes de diferentes nacionalidades africanas no Brasil demonstram que estudar fora, mais do que uma vontade, é uma questão de necessidade e oportunidade. De acordo com as leituras já realizadas sobre a presença do estudante africano no Brasil,

a graduação é uma exigência da época. Cursá-la é visto como **possibilidade de qualificação para aquilo que se pensa ser a melhor oportunidade de trabalho, de ascensão social e de prestígio.**

Por conseguinte, a partir dessa afirmação, podemos observar que a identidade em construção nos países deles é atravessada pelo prestígio da futura identidade profissional que eles anseiam, e após tentativas infrutuosas, o maior país da América do Sul se apresenta, literalmente como um “quebra-galho” para os jovens. É daí que se observa o primeiro conflito, pois seus corações ardem por sair dos seus países para incrementar seu capital simbólico, bem especificado no depoimento de René, que vê nisso uma oportunidade para amadurecer e conhecer outras culturas, mostrando a consciência que tem de incrementar sua bagagem de experiências e conhecimento de vida ou “enfrentar a vida”, segundo as palavras dele.

Sousa da Silva (2016, p. 73) estabelece, também, que sair do país e cursar um curso de graduação no exterior é incentivado pela “fragilidade dos sistemas de ensino superior nacionais e, por outro lado, pelo *status* atribuído àqueles que estudam fora”. Nos depoimentos, o desejo de estudar fora da África é perceptível. No entanto, o segundo argumento da autora precisaria ser revisitado, pois no depoimento do René pode-se observar que não saiu do país pelo sistema educacional frágil, mas por outros elementos, como o crescimento pessoal e a “bênção” que para ele representa o fato de sair e ter o apoio financeiro dos pais. Assim sendo, não se pode generalizar que o sistema educacional do continente africano é frágil e que por isso os jovens desejam sair.

Por outro lado, Kaly (2001, p. 113) abre, com a propriedade da experiência, o panorama das diversas opções e contextos nos quais o estudante africano se enquadra no Brasil, alertando a não fazer generalizações e nem colocar a categoria “o estudante africano”, muito menos a vincular diretamente à pobreza no contexto inicial do estudante de origem africana:

Os chamados estudantes africanos que vêm para cursar a graduação não chegam aqui em pé de igualdade com os demais. A grande maioria deles vem com a bolsa paga pelo país de origem, por organismos internacionais ou pelo próprio Brasil, no caso de procederem de países cuja língua administrativa é o português (Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe). Para contribuir para a formação dos quadros desses países africanos, o Brasil disponibiliza vagas nas universidades, via o programa de PEC-G. Os estudantes de marinha mercante vêm com bolsa do país de origem. A grande maioria dos estudantes senegaleses e marfinenses vem por conta própria. Nesses casos, são as próprias famílias que sustentam os estudos do(a) filho(a). Entre os chamados estudantes africanos, cabe salientar que há também estudantes com *status* social mais elevado: os filhos dos diplomatas credenciados no Brasil.

A afirmação de Kaly (2001) se espelha com nitidez nos participantes do pré-PEC-G 2017, pois o grupo pertence a variados contextos socioeconômicos e isso foi perceptível durante as aulas e ao longo do ano letivo; no entanto, todos contavam com o apoio financeiro dos pais ou responsáveis.

Um outro lugar de luta na construção da identidade dos aprendizes de português se deu quando chegaram ao Brasil e enfrentaram um novo desafio: o financeiro. Norton (2013) define a identidade como um lugar de luta e essa noção parece apropriada para descrever a construção da identidade dos jovens francófonos que vieram a Brasília em 2017. O fator econômico pode ter abalado o processo da construção da identidade dos aprendizes de português e, por conseguinte, a sua identidade como futuros profissionais com formação em um país estrangeiro.

Nesse sentido, uma imprecisão que chamou a nossa atenção na condição de professores/aplicadores dos simulados, pela reiteração nos depoimentos, foi o termo “bolsa” empregado pelos entrevistados, principalmente nos dois primeiros simulados. Jung de Andrade

(2009) alerta que uma grande porcentagem dos estudantes vindos do continente africano com o objetivo de participar do programa PEC-G não possui informações básicas e específicas, como o clima da cidade que os acolherá, nem de particularidades do programa em território brasileiro, o que poderia causar uma surpresa desalentadora para alguns deles. Jung de Andrade (2009, p. 1) acrescenta, ainda,

No Brasil, apesar do número crescente de estudos que avaliam o impacto da vivência universitária entre estudantes brasileiros, não há pesquisas sistemáticas que analisem como os estudantes internacionais se adaptam ao longo do tempo à educação e ao contexto social do país. Há pouca informação sobre o que contribui para seus diferentes níveis de adaptação e por quê. Tanto os alunos brasileiros quanto os estrangeiros compartilham algumas dificuldades em relação à experiência universitária. No entanto, o aluno estrangeiro confronta-se com um processo que tem diversas peculiaridades e uma série de transições, começando com a seleção de candidatos e terminando com o retorno ao país de origem. O estudante precisa aprender uma grande variedade de papéis culturalmente definidos e não familiares num curto período de tempo, sob considerável estresse. Além disso, enfrenta uma série de dificuldades e desafios como a preparação anterior à saída de seu país, providenciar moradia adequada, documentação e exigências legais de imigração, lidar com idioma, adaptar-se ao clima, alimentação e valores sociais, e ajustar-se à cultura do país. Ainda, precisa adequar-se às demandas acadêmicas e adaptar-se ao modelo educacional brasileiro, enfrentar a discriminação percebida, a saudade de casa, e elaborar um projeto pessoal e profissional coerente com suas expectativas e oportunidades.

Observe a Figura 8, sobre as informações do programa PEC-G na UnB:



Figura 8. Portal de informações do PEC-G

Como a autora afirma, há uma série de fatores que estão ao redor do(a) estudante estrangeiro(a) que devem ser considerados na hora de recepcioná-lo. No entanto, ao fazer um levantamento dos portais na internet das 13 universidades que oferecem os cursos de português do pré-PEC-G, observei que todos os *sites* fornecem informações para os novos discentes sobre o clima, a cidade, a locomoção, a moradia e as particularidades da cidade, alguns com mais aprofundamento e detalhes do que outros. No caso da UnB, a Figura 9 é uma captura da tela da página do programa, que oferece informações gerais e úteis, porém, considero que poderiam ser mais aprofundadas, como informar sobre a estrutura da cidade, as linhas de ônibus, algumas opções de moradia, custos da cidade, e oferecer a informação em outra língua que não o português. Além disso, o portal poderia privilegiar iconicamente a diversidade racial do Brasil no espaço imagético virtual da instituição.

Em Sousa da Silva (2016, p. 31) encontro, ainda, que: “desde a saída do país até a chegada do Brasil, o trajeto dos estudantes parece ter sido marcado pela falta de compreensão das normas, direitos, deveres e da realidade social”. A dificuldade dos candidatos

seria, então, dando mais precisão nos argumentos de Jung de Andrade (2009) e Sousa da Silva (2016), encontrar essa informação específica no mar de dados que circulam na internet. No *site* oficial do Itamaraty, especifica-se, por exemplo, que o PEC-G não é uma bolsa, senão unicamente a possibilidade de entrar nos cursos de graduação em instituições de educação brasileiras. No entanto, essa confusão terminológica aparece com frequência e até foi corrigida por uma entrevistadora no segundo simulado:

Darlan (2S, 15/09): - Estou aqui há oito meses, vim para estudar porque tenho uma bolsa para estudar fora do meu país.

- Você fala do PEC-G?

- Sim.

- Não é uma bolsa.

- (Silêncio).

Existem bolsas para os estudantes participantes do programa, porém não são todos que as recebem. Retomo aqui os desafios que foram publicados pelo Banco Mundial e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (BM, IPEA, 2001, p. 96, grifos meus):

Entre 2003 e 2010, o Brasil concedeu bolsas de estudo a 4.300 estudantes de graduação provenientes de 20 países da África e a 237 estudantes de pós-graduação de 14 países africanos. **Essa iniciativa ainda enfrenta desafios**, especialmente no que se refere ao nível de graduação, como por exemplo níveis incompatíveis de ensino e a falta de **recursos adequados para cobrir despesas de manutenção** dos alunos no Brasil ao longo dos quatro a cinco anos de duração dos cursos.

Apesar da iniciativa de o Brasil conceder bolsas de estudo, acredito que o número limitado delas poderia ser uma informação fornecida pelas instituições encarregadas de divulgar o Programa

PEC-G fora do Brasil, pois nos áudios gravados não é um termo isolado ou casual, mas bastante reiterado pelos(as) candidatos(as), apesar de os participantes possuírem contatos que já estavam no Brasil, os quais poderiam tê-los informado sobre a situação financeira que os esperará. Nos depoimentos de Louis e Valentin, observo especificamente que eles têm uma referência de alguém que já estava em solo brasileiro e pelos depoimentos e anotações em sala de aula, posso inferir que a totalidade dos participantes do programa pré-PEC-G 2017 tem familiares ou amigos no Brasil.

São essas referências pessoais que os incentivaram a vir após as tentativas prioritárias não terem dado certo. Informações como: “é mais fácil no Brasil”, “é rápido” (excertos de Jacques e Louis) dão uma ideia de que ser aprovado para estudar no Brasil é um processo ágil e sem excessiva burocracia, somado com a ideia de alguns de ser uma bolsa de estudos, e a relativa especificidade nas informações do programa para quem está no exterior chama a atenção daqueles que querem estudar fora do país de origem. Observe, a seguir, mais excertos:

Maurice (2S, 15/09): No meu país eu estudei, mas a educação no meu país não é boa, meus pais pensaram que poderia mudar para melhorar algumas coisas e estudar bem. Não sei se quero voltar, mas na verdade, se acabar com minha formação, tenho que voltar porque quero fazer coisas no meu país, quero contribuir.

Roger (2S, 15/09): Vim pra cá por meio de uma bolsa, meu país é muito pobre e quando tive essa bolsa, escolhi o curso de economia para ajudar a desenvolver meu país.

Adam (2S, 05/07): Tinha três bolsas para viajar: Canadá, Brasil e Marrocos. Escolhi o Brasil porque eu gostava, tinha ouvido muitas coisas sobre o Brasil. Eu queria fazer farmácia e nas outras bolsas não tinha farmácia, por isso escolhi o Brasil.

Henri (2S, 05/07): Quando estava no meu país, tentei viajar muitas vezes para os Estados Unidos, mas não consegui. Um amigo me falou do programa. Uma menina na embaixada me falou muitas coisas dos documentos. Quando entreguei os documentos que pedi, fui selecionado e por isso estou aqui no Brasil.

Nicole (1S, 05/07): Vim pra estudar, porque no meu país o sistema educacional não é bom.

Michelle (2S, 15/09): Quando meu pai me falou que iria vir pra cá, não sabia o que escolher, mas depois ele falou, ele me disse que já que gosto de fotografia poderia estudar cinema audiovisual.

Joelle (1S, 05/07): Vim aqui para estudar, porque tive uma bolsa lá no meu país, e assim decidi fazer biotecnologia, meu irmão me disse que o curso é mais desenvolvido aqui que no meu país.

Marlon (2S, 15/09): Já tinha feito um curso, mas lá no meu país não conhecia os professores, aqui são melhores. É melhor vir pra cá, porque foi a melhor forma de conhecer a cultura brasileira.

A maioria dos trechos apresentados foram retirados do simulado realizado na metade do ano letivo (simulado do dia 15 de setembro de 2017). Os(as) participantes dominam mais a língua portuguesa e podem fazer comparações com a educação brasileira (o contato com os professores, outros discentes de outros cursos e alguns já possuem mais informação sobre a instituição que os acolherá após a esperada aprovação no exame Celpe-Bras).

No caso do Maurice, observo um momento de ambivalência no depoimento apresentado. Ele comenta que foi sugerido pelos pais que saísse e procurasse um melhor destino e o depoimento evidencia uma identidade em construção conflitiva: “não sei se quero voltar,

mas devo ir para retribuir”. Durante a estada dele, na metade do ano, ele já se imaginava pertencendo à sociedade brasileira. Nos apontamentos do diário de classe, do dia 02 de agosto de 2017 escrevi que estava admirado pela forma como Maurice se expressava em português. Ele estava articulando gírias, como “véi”, “cê”, “sacou?”, “peraê”, e o suprassegimento de produção em português era bem parecido com o dos locais. No entanto, o conflito de Maurice parece ser menos evidente em Roger, que se coloca na sua narração como alguém que vai ser profissional para ajudar a desenvolver o Benim, seu país de origem.

Nos excertos, percebo que a posição subjetiva dos estudantes (menos no Maurice) se coloca, ainda, em uma posição externa e distante do Brasil, afirmando que não era o país desejado, mas que oferece condições, quiçá melhores do que o contexto de origem: menos pobreza e uma formação melhor (como nos depoimentos de Marlon e Joelle). Adam afirma que tinha outras opções de bolsas para ir, porém, alguém lhe disse que estudar no Brasil era melhor. No excerto de Adam, observo, ainda, com essa declaração e os comentários expostos acima, que o Brasil não foi no início um destino prioritário para se preparar academicamente.

Os trechos de Valentin, Roger e Marlon fazem uma clara comparação entre os países de origem e o Brasil, destacando que aqui é mais desenvolvido, e que a relação entre professores e alunos é muito melhor aqui. Observamos, de novo, nas declarações de Joelle, Adam, Roger, os três beninenses, que há ainda a ideia de o PEC-G ser uma bolsa, o que poderia indicar, talvez, uma informação que circula efetivamente naquela repartição consular brasileira no país africano.

Além do conflito representado pela questão financeira de seu possível impacto na construção da identidade de estudantes/usuários de português, encontrei outro aspecto que os atravessou dentro do Brasil: o fato de serem oriundos da África e a cor da pele que eles possuem. Ser estudante negro no Brasil representa vários desafios e lugares de luta constante.

| A cor negra da minha pele

Para começar, é indispensável apresentar o contexto social e educacional que recebeu os jovens africanos no período letivo de 2017, informações que se tornaram desafiadoras na hora de serem passadas para os participantes do pré-PEC-2017. Silvério e Trinidad (2012, p. 893, grifos meus) oferecem subsídios de compreensão da realidade brasileira com a qual os jovens participantes se encontraram ao chegar ao Brasil:

[...] duas dimensões se sobressaem no debate educacional contemporâneo, a saber: a primeira, **a interlocução entre educação e “raça”**, a qual se relaciona com a busca de uma educação mais equitativa, que tem como pressuposto a extinção das desigualdades educacionais proporcionadas pela articulação de má distribuição da riqueza econômica e não reconhecimento adequado de grupos sociais partícipes de nossa formação social; a segunda está relacionada à mudança na forma de atuação do Estado, pressionado pela ação política do movimento negro brasileiro que, desde seu ressurgimento em 1978, **denunciava a discriminação racial e o racismo e, ao mesmo tempo, clamava por educação pública de qualidade.**

Observo, nas reflexões de Silvério e Trinidad (2012), alguns desafios que existem na educação nacional. Por um lado, existe a procura de uma educação que seja igualitária a todos os cidadãos brasileiros, o que permite inferir que, de alguma forma, não o é totalmente. Essa desigualdade é atravessada, também, pela cor da pele, pela condição socioeconômica, pela invisibilização social de grupos minoritarizados, dentre outros fatores.

Em segundo lugar, é necessária uma transformação estrutural na educação nacional para contribuir a banir as práticas de discriminação racial. Para os autores, a formalização da obrigatoriedade dos estudos da relação histórica entre a África e o Brasil na educação brasileira: “é resultado tanto do reconhecimento da discriminação racial e do

racismo como constitutivos de nossa formação social” (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p. 891), ou seja, para os autores, o racismo e a discriminação racial são elementos que configuram a formação da sociedade brasileira, ou, no dizer de Souza Silva (2009, p. 34): “os efeitos perversos da escravização se estendem também aos modos socioculturais de usar a leitura, a escrita e a oralidade, bem como aos sentidos destas práticas para brancos e negros, mesmo após a abolição da escravatura”. Para a autora, em consonância com Silvério e Trinidad (2012), o acesso às práticas educacionais foi fortemente marcado pelo período escravista, deixando marcas de injustiça até os dias atuais.

Assim, os jovens africanos participantes vieram a um país abissalmente desigual, e essa iniquidade é fortemente interpelada pela cor da pele dos cidadãos que cá se encontram. Daí a geração da zona de conflito na hora de construir as suas identidades como jovens estudantes de português e futuros profissionais com formação no Brasil.

Previamente, observei dois aspectos que geraram zonas de conflito na construção da identidade dos estudantes africanos francófonos aprendizes de português. As posições subjetivas até aqui evidenciadas são de estudantes que estão no Brasil pela agilidade dos processos seletivos e a impossibilidade de estudo nos países outrora por eles desejados. Também, o conflito de encontrar contextos não esperados ou dificuldades financeiras que poderiam ter comprometido o processo de construção identitária. No entanto, saliento um aspecto que é de caráter social: o fato de ser aprendiz de português negro, oriundo da África, no Brasil.

Essa dimensão foi salientada pelos participantes do programa do pré-PEC-G: as demonstrações de racismo por parte da comunidade do país receptor: o Brasil. Segundo Kaly (2000) e Subuhana (2005) (apud SOUSA DA SILVA, 2016, p. 87), “o preconceito racial é a principal causa do mal-estar em terras brasileiras”. Conforme exposto anteriormente, a questão racial é só uma das arestas que causam

desconforto em alguns discentes participantes do programa pré-PEC-G. No entanto, observo, nesse conflito, fatores de inclusão e identificação, como no caso de Roger:

Marion (3S, 06/10): Não gosto de algumas coisas, como as relações sociais, alguns brasileiros não gostam de sentar do lado de africanos no ônibus.

Roger (2S, 15/09): A maioria dos brasileiros não são como vocês (professores), as pessoas aqui são racistas, já aconteceu comigo muitas vezes. Não gostei disso. Mas da dança, da música, disso eu gosto.

Durante as aulas, era comum escutar histórias dos estudantes participantes sobre pessoas que seguravam as bolsas e pertences enquanto os estudantes africanos passavam perto, assim como pessoas que se levantavam e trocavam de assento após perceberem a presença de um dos jovens africanos. Chamou a minha atenção que esse aspecto foi discutido livremente por eles e nunca mostraram sinais de resistência ao tratar sobre essa temática durante os debates em sala de aula.

Levantei inúmeras vezes a questão do racismo em sala de aula. No dia 06 de setembro de 2017, Oliver e Darlan afirmaram que ouviram, em reiteradas ocasiões, perguntas do tipo: “vocês têm leões e macacos em suas casas como a gente aqui tem cachorros?”. A maioria concordou com eles e afirmou que constantemente as pessoas faziam generalizações bastante pejorativas sobre moradia, transporte e educação do continente africano, simplificando-o como um todo. Nesse sentido, observa-se a égide da defesa da identidade de cada um deles como senegalês, congolês, beninense, e, principalmente, africanos(as).

Essa manifestação de defesa é uma posição subjetiva de se afirmar na sua origem e, ao mesmo tempo, ser usuário da língua portuguesa em um país estrangeiro. Esse conflito faz uma interlocução com o

trabalho de Claire Kramersch (2012), que afirma que um aprendiz de línguas vivencia experiências em outras línguas que estão atreladas ao corpo, às tradições e às origens, e busca sempre se posicionar subjetivamente na hora de se construir discursivamente.

Os dados evidenciam de forma convincente que o desejo dos participantes é ser reconhecido no futuro como profissionais formados no exterior, porém, na ocorrência de experiências atreladas ao corpo e à origem, a posição era atravessada pelo sentido de nação e continente. Tudo isso está ligado à construção da identidade como futuros profissionais e aprendizes de português, além de estar em um país não projetado previamente, com uma língua que não esperavam aprender, com o risco de o fator financeiro abalar os sonhos dos jovens participantes, enfim, em um processo de construção da identidade complexa, multifacetada e não harmônica.

A professora orientadora deste estudo e eu tomamos conhecimento da experiência de Henri, que comentou em sala de aula que estava sentado no ônibus e uma senhora brasileira negra esbarrou com ele, o que fez com que ela pegasse um lenço de papel e limpasse a parte do braço que teve contato com o jovem africano. Da mesma forma, Antoine afirmou que estava prestes a tomar o café da manhã no RU quando, ao colocar a bandeja na mesa, percebeu que um grupo de jovens se levantou e sentou em outro lugar do refeitório. O mais difícil da experiência é que ele me perguntou: “por que as pessoas são assim?”. Tive que responder que era por motivos históricos dos processos internos do Brasil.

Histórias como essas são muito comuns para quem trabalha com estrangeiros oriundos de países que possuem menos prestígio no imaginário social. A esse respeito, concordo com Sousa da Silva (2016, p. 81) quando afirma que: “quanto mais escura a cor da pele, mais exposta a situações de discriminação velada e explícita estará”. A autora afirma, ainda, que

É possível dizer que o imaginário social brasileiro é racista. Ainda temos marcas do período escravista, que atribuía às pessoas de pele mais clara sentimentos de maior importância e superioridade em relação às pessoas de pele escura. Cristalizou-se na memória social e, portanto, no imaginário, uma representação negativa contra a população negra. Ao longo do século XX, várias instituições sociais, livros didáticos, escolas de formação de professores, meios de comunicação difundiram uma imagem negativa do negro.

O texto de Sousa da Silva (2016) oferece um panorama sobre as identidades dinâmicas do povo brasileiro que vão de encontro às identidades em construção dos estudantes africanos francófonos que, a princípio, não dimensionavam que existisse racismo no Brasil. A autora afirma que a identidade brasileira, que é amplamente diversa, possui vestígios do período escravista, afirmando que existia uma superioridade ao haver diferença nos tons da pele: mais claro como sendo superior e mais escuro era considerado inferior. Esse posicionamento de alguns brasileiros entrou em conflito com a identidade *sui generis* dos participantes deste estudo, pois eles **são negros, mas a construção dessa posição subjetiva como aprendiz de português** é constituída em solo brasileiro, e provoca fricção com as identidades de alguns locais, em palavras de Gomes (2012, p. 42): “reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência”. Por esta razão, ao serem questionados em sala de aula sobre os aspectos de raça, os jovens se juntavam com o argumento uno de reivindicação perante as experiências de racismo e discriminação racial em solo brasileiro.

Gonçalves e Silva (2007, p. 491) afirmam que, no sistema de educação brasileiro, historicamente, não houve espaço para os negros e mulatos, o que a autora chama de “projeto de nação racializado”. A autora, afirma, ainda (GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 491, grifos e adaptação às regras ortográficas da última reforma meus):

Estes complexos processos, na nossa experiência brasileira, se desenvolvem com a finalidade de manter ou superar projeto de nação racializado [...] **não há espaço para negros, indígenas e mestiços**, classificados ao longo dos séculos, cada vez com maior sutileza, como **pertencentes a raças bárbaras**. Contraditoriamente, aspectos significativos de suas culturas têm sido incorporados como expressões da cultura popular singular necessária ao princípio da nacionalidade. **A nação brasileira se projetou branca** conforme mostram proposições e argumentos de Romero (1943) e Vianna (1938); [...] A migração europeia teve entre seus objetivos o clareamento da população (que também significa ocidentalização), supondo-se que, num processo histórico de mestiçagem, fossem prevalecer as características da ‘raça branca’.

A autora estabelece, também, que **a identidade é atravessada pela cor da pele** e que o ato de pertencimento a um grupo étnico-racial específico não é experienciado pelas pessoas brancas, pois eles e elas possuem as características comumente privilegiadas no imaginário social, “uma vez que ser e viver como brancos é a norma aceita pela sociedade” (GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 492). É por isso, sob o prisma da autora supracitada, que aconteceram os eventos com Henri, Roger, Marion e Antoine, pois estar em uma universidade, usar o transporte público, usufruir dos espaços públicos são privilégios não próprios dos negros e mulatos, e isso gera rejeição por alguns membros da população local.

Uma das razões desse conflito de imigrantes de países com pouco prestígio no imaginário social brasileiro é histórica, conforme foi analisado por Sousa da Silva (2016), sobre as noções de superioridade e inferioridade estabelecidas pelo tom da pele. Em Barbosa e Cañas (2018), há subsídios interpretativos pertinentes após uma discussão feita pelos autores sobre os comentários dos internautas de notícias que abordavam os migrantes em situação de refúgio. Nos comentários dos leitores, observo relações arquetípicas no imaginário social entre **brancos** (tidos como bonitos, ricos, europeus e americanos, bem-vindos no Brasil) e **negros** (feios, procriadores

desenfreados e pobres, sem cultura, eleitores do PT). Destaco um comentário analisado pelos autores que afirmava que era melhor que viessem russos, italianos, americanos para embelezar os brasileiros e não refugiados do Haiti, por exemplo.

Nesse sentido, e conforme os depoimentos indicaram, Hirsch (2007, p. 147) afirma que: “sobre os negros e mulatos caem pesados estigmas sociais, pois nas representações sociais, podem ser confundidos como delinquentes, mesmo que sejam estudantes”. Assim, os participantes do pré-PEC-G comentaram em reiteradas ocasiões durante as aulas que eles observaram pessoas mudando de calçada, ou com rostos de medo e insegurança ao verem os estudantes africanos se aproximando ou subindo no ônibus.

Autores como Kaly (2001, p. 113) defendem que, no Brasil, um grupo diverso de senegaleses, congolezes, marfinenses seria colocado na categoria “africano” e, no entanto, os europeus são considerados e tratados individualmente. Ao se referir aos estudantes vindos do continente africano, o autor afirma:

Mas o que caracterizaria todos esses estudantes tão diferentes? A cor da pele. São quase todos pretos. Se a cor da pele constitui, para o olhar do brasileiro, o elemento homogeneizador desses estudantes (somos vistos e tratados como provenientes de um mesmo país), essa mesma cor já os coloca nas camadas sociais mais inferiorizadas, mais humilhadas e hostilizadas da sociedade brasileira: os pretos nativos. Quem são esses pretos nativos? Pessoas vivendo à margem da cidadania. Pessoas periféricamente integradas à sociedade brasileira. Os estudantes africanos pretos recebem, basicamente, os tratamentos dispensados aos pretos brasileiros; isto é, são tratados como se fossem necessariamente pessoas pobres, analfabetas, perigosas, faveladas, ignorantes. Os tratamentos racistas, inferiorizantes e estereotipados, que fazem parte da vida cotidiana dos estudantes pretos, são dispensados por brasileiros de todas as camadas sociais e de todas as tonalidades de pele.

A leitura de Kaly (2011) oferece uma ampla compreensão da situação dos estudantes africanos no Brasil (vindos de vários países e contextos diversos) e o tipo de vivência que para ele(s) representa ser estudante negro no Brasil, um país que o autor já conhecia pelas aulas de história por meio do vínculo profundo que a África tem com o Brasil. Reconhecer-se como negro, neste país, foi um ato político e reivindicativo para o autor. Observa-se neste ponto a ideia de se pensar a identidade como dinâmica e em constante mudança no tempo e no espaço, sendo construída pelas experiências e os intercâmbios sociais nos diferentes contextos sociais. Ressalta-se, então, a qualidade mutável e dinâmica da identidade social do indivíduo. Concordo quando Weedon (1987 apud NORTON, 2013) afirma que o significado político de descentralizar o sujeito e abandonar a crença da unitariedade da subjetividade é o que permite que a subjetividade mude. Mudando a subjetividade, o ser humano tem acesso a novas oportunidades que antigamente pensaria como impraticáveis.

A afirmação da autora ecoa na análise de Silva (2013, p. 108, tradução minha), que ressalta:

A conceptualização da subjetividade como múltipla, não unitária e dinâmica deixa espaço para refletir que os indivíduos não precisam estar presos a posições particulares para sempre. Em vez disso, a partir desta perspectiva, enquanto alguns contextos e práticas podem limitar ou constranger as oportunidades para que o participante se identifique com posições subjetivas, como servidor, profissional, estudante, outros contextos e práticas podem fornecer possibilidades para interação social e agência humana, o que lhes permite aspirar a outras identidades imaginadas, diferentes daquelas que outrora tinham.

Nesse sentido, para Norton (2013) a noção de identidade como não fixa, complexa, mutável e não binária, e reproduzida na interação social, sugere fortemente que os participantes deste estudo (e os indivíduos em geral) não têm personalidades fixas nem unitárias,

senão, em palavras de Silva (2013, p. 108): “devem ser entendidos em um marco social que faz conexão entre o que desejam e o compromisso de fazer parte de comunidades imaginadas: isto é o que fazem para alcançar suas esperanças e sonhos”.

Em outras palavras, o fato de serem estudantes negros no Brasil no contexto social evidenciou um conflito constante e arraigado no país receptor na construção da identidade como estudantes de português e futuros profissionais nos participantes da pesquisa. O que eles fazem para alcançar seus sonhos é atravessado pelo estigma social que carregam na pele, situação a ser enfrentada todos os dias, das mais variadas formas: no ônibus, nos espaços sociais, na universidade, etc. Baseado na análise de Silva (2013), **ser negro** foi um constrangimento de oportunidades de identificação com outras posições subjetivas e outras práticas da língua e cultura do Brasil (como os estudantes que se levantaram quando Antoine sentou-se à mesa) ou quando a senhora esbarrou no Henri dentro do transporte interurbano de Brasília.

Apesar dos desconfortos causados pelas reações racistas de alguns brasileiros(as) para com o grupo de jovens participantes, parece que é um elemento que não problematizou o processo de construção de identidade dos futuros profissionais que estavam no processo de dominar o português brasileiro. Observo que Roger faz imediatamente uma relação de identificação após a crítica no seu depoimento, no sentido de perceber os professores como mais abertos e não racistas. A contraposição não está nas pessoas de fora, mas nas expressões culturais brasileiras que geraram identificação no jovem africano: “das danças, da música, disso eu gosto”. Por que colocou um depoimento de identificação logo após uma crítica? Pelo que o depoimento mostra, existem mecanismos pelos quais os participantes criam identificação e os ajudam a superar essas vivências durante o processo de imersão. No caso do Roger, ele dava sinais de uma identidade em construção e de uma forte identificação com o Brasil. No diário de classe do dia 07 de agosto de 2017, escrevi:

Achei legal que Roger pedisse dicas sobre como melhorar a pronúncia. Disse que ele está querendo soar mais brasileiro. E pediu que corrigisse mais textos do Celpe que tinha feito em casa. Disse a ele que cantar, escutar música, ouvir entrevistas e canais de YouTube poderiam ajudar a tirar as marcas do francês. No entanto, disse a ele que estava falando super bem.

A construção da identidade como aprendiz de português foi fundamental para superar esse conflito durante a imersão no Brasil. No caso de Marion, posso concluir, pelos depoimentos dela, que o racismo foi um aspecto superado pela acolhida dos professores e demais brasileiros que conheceu na universidade e fora dela e, também, pela identidade imaginada de ser uma profissional formada no Brasil. Em suma, as identidades imaginadas permitiram que os participantes vencessem o lugar de luta das manifestações de racismo e criassem identificações com o país receptor pela acolhida e manifestações culturais que cá encontraram.

Os dados, pois, sugerem que as identidades dos jovens são lugares de luta, no sentido de eles(as) mostrarem primeiro uma posição subjetiva de serem vítimas de racismo e discriminação e, depois, mudar para uma posição de ser usuário de língua portuguesa no Brasil. A visão de si próprios como negros os deixava em uma posição social de pouca participação e acesso dentro de algumas comunidades e lugares de prática da língua. Essa construção mudou, pois no depoimento observo que Roger queria pertencer à comunidade brasileira, manifestado pelo desejo de ter uma pronúncia mais parecida com a local. Ao se perceber como um futuro usuário que poderia ser mais eficiente na língua, Roger poderia reivindicar seu direito de impor recepção e ter acesso a mais espaços de prática do português, no dizer de Bourdieu (1997).

Por outro lado, os dados permitiram conhecer oportunidades que os participantes tiveram para falar português. Observar-se-á que os aprendizes de língua fazem esforços para praticar a língua que estão aprendendo em círculos próximos a eles, o que é chamado na teoria de comunidades de prática.

| Comunidades de prática

Considero, como Haneda (2005), que os aprendizes de línguas, como qualquer outro grupo de pessoas, pertencem a múltiplas comunidades: escola, igreja, grupo de esportes, etc., em consonância com o que fora refletido por outros autores (MEYER, 2007; MAALOUF, 2000).

A implicação desta filiação diversificada no grupo de participantes deste estudo é que, dado o tempo limitado e espaço previamente estabelecidos, os aprendizes colocam tempo, esforço e energia para aprender uma nova língua-alvo (o português brasileiro) e as relações geradas por particulares comunidades de prática se tornam espaços importantes na constituição das suas identidades como futuros profissionais formados no exterior e aprendizes de português.

Subdividi as comunidades de prática de acordo com o que os dados permitiram analisar. No caso, observo que, nas comunidades que envolvem os falantes nativos de português, o **domínio** são os esforços do grupo, como competência compartilhada entre eles em se apropriar da língua portuguesa. A **comunidade** formada dessa junção compartilha o interesse comum das experiências no Brasil no cotidiano dos participantes fora da sala de aula, isto é, em espaços de confluência da comunidade universitária como um todo. A **prática**, a meu ver, está inserida no fato de serem estudantes universitários em um país estrangeiro e terem experiências comuns com os estudantes locais.

Silva (2013) sinaliza que se constroem relações ao permitir aprendizados em conjunto no processo de construção das identidades, e isso se evidencia nos dados do presente estudo com os jovens participantes, que criaram laços de irmandade após chegarem ao Brasil. No caso das comunidades entre os participantes e os conterrâneos, o domínio comum é, também, a **língua** vernácula e dela se desprendem outras comunidades, dependendo do país e da sua língua de circulação (*Lingala* no caso do Congo, *Wolof* no

caso do Senegal, *Fon* no caso do Benim). Contudo, a língua francesa é o grande denominador linguístico nos(nas) jovens.

A **comunidade** é o que despertou o sentido de família, de aproximação e de companheirismo nos jovens participantes do estudo e o fato de serem africanos e estarem na empresa conjunta de aprender português, serem aprovados no Celpe-Bras e iniciarem os estudos no Brasil. Embora cada país tenha culturas diferentes, eles se posicionavam subjetivamente como “africanos” no discurso, evidenciando um sentido de comunidade. A **prática**, finalmente, estava no fato de terem a tarefa comum de desbravar situações cotidianas e idiossincráticas que só eles mesmos poderiam resolver com seus repertórios culturais estando no Brasil.

| **A gente e os brasileiros**

De acordo com Wegner (2006), uma comunidade de prática se forma com três elementos: a comunidade, a prática e o domínio. A UnB, portanto, se mostra como um espaço comum no qual os participantes constroem suas identidades como usuários de português e estudantes com futura formação em um país estrangeiro, o que é tido como prestigioso por eles e elas, conforme explicitado nesta pesquisa. Fora da sala de aula, os(as) jovens tinham oportunidade de interagir com alguns brasileiros locais e, assim, aumentar as oportunidades de praticar a língua portuguesa falada no Brasil.

Conforme foi discutido na seção anterior, os(as) participantes vivenciaram demonstrações de preconceito, racismo e discriminação em alguns momentos; porém, um aspecto positivo destacado pelos estudantes participantes do programa pré-PEC-G é a receptividade e acolhida de alguns brasileiros e/ou estrangeiros que cá se encontravam e que os ajudaram ao longo da estada em solo brasileiro.

A análise a seguir parece apontar sinais de construção de identidade dos(as) brasileiros(as) na hora de ter contato com

estrangeiros(as) negros(as), o que poderia ser uma pesquisa promissora e complementar, que posso tratar em outra ocasião, pela dinamicidade e contradição até aqui demonstrada: com momentos de rejeição e acolhida, isto é, sendo ambivalente na sua configuração. Observe que Jean ficou impressionado com a educação e presteza do povo brasileiro, conforme especifica:

Jean (2S, 15/09): Quando cheguei aqui, o que mais me impressionou foi a maneira de como as pessoas são abertas. Porque, desde o dia que cheguei, no aeroporto, quando estava perdido no aeroporto, eu estava perguntando para as pessoas e a primeira pessoa que me ajudou foi um brasileiro. Meu português era quase nulo, não estava muito bem, mas perguntei e ele me ajudou.

Louis (2S, 15/09): Morar no Brasil é muito bom, porque as pessoas aqui são muito simpáticas, gosto da convivência, que é muito diferente no meu país. Lá quando você vê uma pessoa na rua você dá um “oi” e a pessoa responde se quer, e as pessoas aqui têm um diálogo, querem falar com você, se interessam por você, perguntam se está gostando... se está gostando da comida, do clima, etc.

Nicole (3S, 06/10): Estou gostando da experiência, gosto bastante da arquitetura, das pessoas, das festas e da forma de ser dos brasileiros.

Marlon (2S, 15/09): O Brasil é um bom país porque é um pouco diferente do meu país. Lá quando você não conhece uma pessoa e você cumprimenta, a pessoa poderia não responder. Aqui todo mundo se comunica. Tenho muitos amigos brasileiros aqui na universidade e perto de casa também.

Denis (3S, 06/10): Meu país é muito diferente, as relações entre aluno e professor são difíceis lá, aqui é mais fácil, para poder conversar com seus professores e a relação que os pais têm com os filhos. É muito diferente, porque no meu país o pai é muito poderoso. Tem muita autoridade.

Michelle (2S, 15/09): A gente fala que aqui os brasileiros têm muita curiosidade, eu já sei o que eles sempre perguntam: “de onde você é? Você fala francês? Como é no seu país? Você está gostando?”. Então, quando eles começam a conversar e eu já falo antes todas as respostas. (Risos).

Adrien (2S, 15/09): Uma das maiores lições que aprendi até agora é a ajuda das pessoas brasileiras. Se você tem uma dúvida, eles podem conversar e compartilhar contigo o que sabem.

Oliver (3S, 06/10): Eu aprendi muitas coisas aqui, além do português. Aprendi a tolerância. Porque aqui os brasileiros são tolerantes. Além disso, aprendi a ordem. No meu país não tem sistema de fila para pegar ônibus ou ir no banco. Eu posso chegar depois que uma pessoa mais velha e ser atendido primeiro.

Vincent (1S, 05/07): Quando estava no meu país, não pensava em vir aqui, mas quando cheguei e vi como os brasileiros são, estou achando muito bom.

Nos excertos apresentados, percebe-se uma maior identificação com a cultura local, e um posicionamento de aproximação com o país e as suas práticas locais, em frases como “aprendi a ser tolerante” de Oliver e o engajamento que Louis apresenta com os brasileiros na hora de cumprimentar. Em palavras de Wenger (2006), os aprendizes se sentem envolvidos em experiências mútuas de interação por meio da língua. O autor afirma que as comunidades de prática oferecem uma oportunidade para ter uma participação direta para a construção de sentidos por meio da prática da língua local. Pela discussão dos depoimentos, desprende-se que há uma maior identificação com a comunidade local, por meio da abertura, do questionamento dos locais para com os aprendizes, ao tentar provocar respostas sobre o Brasil e sobre as suas impressões de estar morando no Distrito Federal.

Se, por um lado, os estudantes de países africanos sofreram manifestações de preconceito pelo fato de serem negros, observo que houve segmentos da população brasileira que os abraçaram e os acolheram, como mostrado nos depoimentos. Limito-me aqui a afirmar que houve demonstrações de acolhida e relações de várias naturezas nas quais a cor da pele dos jovens africanos não foi impedimento. Isso contribuiu, percebo, para que a estada dos estudantes migrantes fosse mais suportável. Foi o fator humano um dos tantos que coloriu vivamente a permanência dos estudantes africanos em solo brasileiro.

Assim, os depoimentos de Jean e Louis ressaltam a amabilidade e educação dos brasileiros com os quais os estudantes tiveram contato, só pelo fato de responder a uma saudação e sorrir, além de demonstrar interesse sobre a história do estudante e as suas impressões no Brasil. Os depoimentos de Denis e Marlon estabelecem um singelo panorama das relações hierárquicas entre as culturas: relações verticalizadas com amplas demonstrações de poder por parte de quem está na cúspide. Os alunos que deram esses depoimentos constatam que “aqui é diferente”, ou seja, as autoridades parecem ser mais acessíveis e próximas no Brasil, o que permitiu, posso concluir, a criação mais eficiente e eficaz de oportunidades de prática nas quais as relações de poder (WEIDON, 1997 apud NORTON, 2013) estavam tenuemente marcadas.

Segundo foi destacado nas narrações, as relações entre professor e aluno parecem ser mais acessíveis no Brasil, de acordo com os dados, o que propiciou maiores oportunidades de prática da língua tanto com os docentes como com os estudantes locais. Posso afirmar, após o exposto, que essa relação menos verticalista contribuiu para a formação de comunidades de prática entre os jovens participantes e os locais, pois havia mais espaços e oportunidades de existir um domínio comum (a língua portuguesa).

O depoimento de Michelle leva à conclusão de que os brasileiros que tiveram contato com a estudante demonstraram interesse sobre a origem dela, o que fez ela decorar as respostas para as possíveis perguntas às quais estava já acostumada.

| A gente e só a gente

Retomo aqui a pesquisa esclarecedora de Canagarajah (2004 apud NORTON, 2013) que investigou como os aprendizes de língua negociam aprender uma nova língua (muitas vezes associadas com relações coloniais) e, no entanto, mantêm uma associação em comunidades e culturas na língua vernácula, que foi observado nas entrevistas e narrativas dos jovens africanos francófonos.

Da mesma forma, na pesquisa do autor, os aprendizes de português no Distrito Federal eram às vezes ambivalentes sobre a aprendizagem da língua-alvo, reconhecendo benefícios econômicos na aprendizagem, mas também sérias perdas sociais.

Canagarajah (2004 apud NORTON, 2013) percebeu que essa ambivalência levava a práticas clandestinas de letramento e que os participantes criavam Casas Seguras Pedagógicas (*Pedagogic Safe Houses*, tradução livre do inglês) na língua da sala de aula. O autor afirma que essas casas seguras servem como lugares de construção de identidade, permitindo aos estudantes negociar as tensões contraditórias que encontram como membros de diversas comunidades na língua vernácula.

Observo que aspecto humano contribuiu fortemente na estada dos estudantes africanos participantes do programa pré-PEC-G no Brasil: a criação de laços de comunidade entre eles mesmos. Compreender a totalidade das causas do deslocamento dos estudantes, e dos migrantes em geral, é um exercício de teorização complexo, que Sayad (1998) define como um “processo total”, isto é, que deve ser visto em face das condições que levam da emigração até as formas de inserção do imigrante no país de destino. Entretanto, autores como Gusmão (2013, p. 53, grifos meus) estabelecem que a migração dos estudantes configura uma categorização diferente no sentido da temporalidade previamente definida:

Assim, na busca por acesso à educação, processos de **imigração temporária**, de imigração provocada, de exílio circunstancial e outras tantas designações referenciadas por estudiosos, resultam do fato de que homens e mulheres se fazem indivíduos transculturais. Trata-se de imigrantes temporários que se voltam não apenas aos processos de qualificação, mas também são sujeitos ativos dos processos cujas metas dizem respeito ao próprio desenvolvimento de seu país de origem. No entanto, para os sujeitos envolvidos nos processos migratórios, tais metas podem ou não ser conscientes, dado que a migração ocorre, na maioria das vezes, num jogo aparente de individualidade, de escolha e projeto de âmbito restrito aos indivíduos e suas famílias.

Portanto, retomando os argumentos de Gusmão (2013), Sousa da Silva (2016) afirma que a permanência dos jovens na categoria de estudantes configura uma série de termos que oferece uma perspectiva determinada. Mas o que é relevante para a autora é que existe prazo definido para o retorno e “por mais que se permaneça no Brasil, ao término da graduação, a volta deve se realizar, frente ao compromisso assumido”.

No entanto, essa migração temporária, para a autora, apresenta uma categoria que se faz pertinente na compreensão da força e intensidade das relações sociais estabelecidas ao longo do processo pelo qual passa o(a) estudante africano(a) participante do Convênio PEC-G. A autora faz referência ao termo proposto pelos autores Castles e Miller (1998) de microestruturas ou redes sociais. Saucedo (2002, p. 246, tradução minha) explica o que significa esse conceito, que pode ser aplicável à realidade estudada neste trabalho:

Para Castles e Miller, o fluxo depende de laços prévios entre nações (um passado de colonização, influência política ou laços culturais) e começa como movimentos temporários, nos quais a principal orientação permanece em direção à terra de origem. À medida que os laços sociais de parentesco e amizade

no país anfitrião se expandem, os migrantes prolongam sua permanência e gradualmente mudam a visão temporal de sua própria migração para um assentamento permanente. Ao longo do tempo, os novos residentes têm de enfrentar os paradoxos de se integrar em uma nova sociedade, onde eles podem suportar condições de racismo, segregação ou exclusão. Entretanto, mesmo nesses contextos, uma vez estendida, a migração adquire sua própria inércia e se torna um processo autossustentável.

Dessa forma, à luz de Castles e Miller (1998), entender o conceito de microestruturas, ou *Safe Houses*, no dizer de Canagarajah, faz-se essencial para a compreensão das redes informais desenvolvidas pelos jovens estudantes para lidar com processo de migração e o estabelecimento no país destino. As redes informais incluem relações pessoais, padrões de organização familiar e de lugar, vínculos de amizade e comunitários e ajuda mútua em assuntos econômicos e sociais (CASTLES; MILLER, 2004 apud SOUSA DA SILVA, 2016). Essa expansão de redes sociais pode ter provocado a ambivalência em Maurice, de pensar em ficar e fixar residência no Brasil. Apresento, a seguir, alguns depoimentos que ilustram a análise prévia:

Nicole (1S, 05/07): Já conheço muitos lugares, já fiz muitas coisas com meus amigos do meu país. Tenho poucos amigos brasileiros.

Louis (2S, 15/09): Eu tenho muitos amigos que já estão aqui e eles me falaram que **aqui não é um paraíso, mas que é muito bom**, muito diferente.

Jacques (1S, 05/07): Moro com meu irmão, ele está estudando bioquímica aqui na universidade, ele veio no ano passado.

Adrien (2S, 15/09): Estou aqui há seis meses. Morei na casa do meu irmão mais velho.

Maurice (2S, 15/09): Conheço amigos africanos que moram no Rio, do meu país e de outros países: Senegal, Benin, Congo, vai ser mais fácil ir pra lá.

Marie (2S, 15/09): Sexta, sábado e domingo vou pra casa de uma grande amiga senegalesa e converso com ela.

Marion (2S, 15/09): Aqui não estou sozinha, moro com amigos do meu país, Senegal. Às vezes falamos português, mas na maioria das vezes wolof. É mais fácil vir a um país com amigos que já conhecia e que são do meu país.

Roger (2S, 15/09): Se rumora que aqui na cidade é muito caro tudo, por isso moramos longe com meus amigos, na minha rua tem os beninenses, me sinto em família, em casa, isso me ajuda bastante o tempo todo porque converso todos os dias com eles.

Jacques (3S, 06/10): Eu vim pra cá porque meu irmão está aqui. Ele me disse que Brasil é um pouco mais tranquilo para fazer Relações Internacionais, que a cidade não era perigosa, comparado com outras cidades (brasileiras).

Joelle (1S, 05/07): Gostaria de conhecer o Rio de Janeiro, Curitiba e Boa Vista, porque tenho muitos amigos africanos que moram nesses lugares. Eles moram lá porque estão estudando.

Nicole (2S, 15/09): Tenho dois irmãos. O mais velho mora em Boa Vista, encontrei com ele só uma vez. O outro está no meu país.

René (3S, 06/10): Quando cheguei, sabia que poderia viver sozinho, mas eu estou com alguns amigos que são do Benin, no mesmo prédio, comigo. No fim de semana, nós fazemos um planejamento para sair para algum lugar, conhecer e conversar e depois, voltamos e cozinhamos e comemos juntos.

Jacques (2S, 15/09): Moramos muitos beninenses no prédio. Meu irmão tem 26 anos. Ele e eu moramos no mesmo apartamento, só nós dois.

Antoine (2S, 15/09): Já fui para vários *shoppings*, achei bem legal. Moro no Riacho Fundo I com dois amigos que chegaram comigo aqui no Brasil. No meu tempo livre gosto de ler, de conversar com meus amigos beninenses. Depois do Celpe-Bras vou fazer Relações Internacionais aqui mesmo. Estou animado porque aqui é uma das maiores universidades do Brasil e estou gostando. Conheço muitos que estão fazendo o mesmo curso, beninenses, africanos.

Denis (3S, 06/10): Tenho um primo aqui, que mora em Pernambuco. Ainda não fui pra lá, mas se tiver dinheiro, viajarei para visitar. Ele está aprendendo português, mas acho que eu sei mais português que ele (risos). Ele me liga e pergunta sobre o Celpe-Bras, como fazer o texto escrito, como passar na prova oral, acho que tenho alguma experiência que posso falar para ele. Os dois vamos passar. Tomara!

Antoine (2S, 15/09): Chegamos 11 (pessoas) do meu país e moramos quase juntos (risos). Sinto falta do meu país e da minha família. Quase chorei uma vez aqui de saudade.

Armand (1S, 05/07): Tenho amigos, mas quase só africanos. Brasileiros não muito.

Roger (2S, 15/09): Cheguei há cinco meses. A experiência foi difícil no começo, foi complicado no aeroporto porque não podia conversar, fiquei meio perdido. Mas como a gente estava junto, a gente se virou e conseguimos encontrar uma pessoa que nos ajudasse a sair do aeroporto. Moro com eles, são quatro estudantes do meu país e eu.

Oliver (3S, 06/10): Sou de uma grande família, tenho cinco irmãos, e o próximo ano, dois irmãos querem vir para o Brasil.

Minha irmã mais velha é formada no meu país, se casou e mora longe da minha mãe.

Jean (3S, 06/10): Além de estudar tenho vida social, tenho muitos amigos africanos aqui. No fim de semana, eu faço algumas coisas com eles, sair, ir ao cinema, passear pela universidade. Estou morando com um amigo, a convivência é muito boa.

Leroy (1S, 05/07): Vim sozinho, mas já fiz amigos. Tem muitos senegaleses aqui, diplomatas e pessoas que vêm trabalhar ou estudar.

Marlon (3S, 06/10): moro com três amigos beninenses, e conversamos mais ou menos em português (risos). Com as amigas (brasileiras) converso pelo WhatsApp.

A visão de Canagarajah (2006), Castles e Miller (1998) é perceptível nos depoimentos dos jovens africanos. Em alguns depoimentos, como os de Denis, Jacques e Nicole, observo que eles têm parentes e conhecidos no Brasil, ou amizades, como Maurice e Michelle. Chamou a minha atenção o depoimento de Armand, que afirmou que não tinha amigos brasileiros, o que permitiria inferir, *a priori*, que é um estudante pouco engajado, desmotivado e que tinha pouco domínio do português. No entanto, pelo contrário, ele era um aluno excepcional. Norton (1995) estabelece que as teorias pós-estruturalistas dão conta de analisar sem categorizar binariamente. Armand é uma evidência dos argumentos da autora canadense, pois ele sempre era dos melhores avaliados em produções escritas e orais, apesar de ser tímido e não ter amigos brasileiros para falar em português, ele tinha outras formas de acesso a outras oportunidades de prática, como afirmou na entrevista do segundo simulado, que gosta muito de futebol, mas que os brasileiros “xingam muito quando jogam”.

No caso de Antoine, vê-se que os laços patrícos o ajudaram a não se deprimir nem cair na tristeza, formando uma pequena rede

que lhe permite falar as suas línguas locais e o francês com os demais africanos francófonos. Yoshizawa (2010) afirma que as diversas localidades geográficas podem afetar a identidade dos aprendizes de língua. Assim, Marion afirma que no Brasil “não se sente sozinha”; apesar de ter conhecido seus colegas no Brasil, os laços conterrâneos e continentais fazem com que ela não se sinta desamparada em solo brasileiro, pois ela mora com uma senegalesa e uma congoleza. No caso de Jacques, é o irmão que o convenceu a vir estudar no Brasil e agora os dois compartilham um apartamento em uma cidade satélite de Brasília cujos vizinhos também são africanos. Antoine afirmou que mais de 10 beninenses moram juntos, o que faz René não se sentir sozinho, e, assim, ter programas e atividades para fazer no fim de semana.

Haneda (2005, p. 273) afirma que os aprendizes de línguas pertencem a múltiplas comunidades. A implicação desta “multifiliação” (*multimembership*, no inglês) é que devido ao tempo limitado e a prioridades específicas nesse momento das suas vidas, “os participantes da pesquisa investem seu tempo e energia em aprender a língua-alvo em relação com as comunidades de prática que são importantes para seus futuros imaginados”. Em outras palavras, as comunidades de prática são fundamentais para a criação e fortalecimento das comunidades imaginadas dos jovens africanos participantes da pesquisa.

Assim, Silva (2013, p. 64, tradução minha) retoma os argumentos de Wenger (1998) e Norton (2011) e afirma que:

Como consequência dessa multifiliação, os aprendizes negociam seu papel entre as múltiplas comunidades às quais eles pertencem, ou às quais aspiram, eles constantemente organizam e reorganizam o sentido de quem eles são e como estão relacionados com o mundo social.

Destacamos até aqui duas comunidades de prática obtidas das narrativas dos simulados do Celpe-Bras. Em primeiro lugar,

observamos que há uma comunidade de prática com os brasileiros fora do espaço universitário, que foi destacada como sendo uma interação polida, educada, amável, de grande interesse dos locais para com os participantes da pesquisa.

O grupo de africanos do pré-PEC-G 2017 teve boas impressões e uma atitude de aceitação graças ao interesse e curiosidade que suscita a presença dos estrangeiros no Brasil. Observe que a leitura dos jovens é de cordialidade e não de criação de laços mais próximos.

Em segundo lugar, descrevi como as relações entre eles e elas criam microestruturas de sobrevivência e assim eles têm oportunidade de conversar nas línguas locais, ou vivenciar aspectos da cultura deles no Brasil. Uma mola propulsora para alcançar os objetivos são as comunidades imaginadas, que começaram a atuar desde o momento que os estudantes estavam nos países respectivos.

Os investimentos para se apropriar do português do Brasil

Observei, nos depoimentos, sinais de investimentos (a junção da motivação instrumental e da motivação integrativa, em palavras de Yoshizawa, 2010). No caso dos jovens participantes, a motivação instrumental é a apropriação da língua portuguesa para poder estudar um curso de graduação no Brasil. E a motivação integrativa observa-se nos depoimentos, pois é o propósito de pertencer à comunidade de falantes de português do Brasil.

Assim, um outro *locus* de interação e engajamento que contribuiu para visualizar os investimentos dos jovens em se apropriar da língua portuguesa, e de interagir com a comunidade da língua alvo, na construção da identidade como falantes de português dos jovens participantes deste trabalho foram as festas que aconteciam, tanto na UnB como nas cidades satélite de Brasília.

Pelo depoimento, Nicole, por exemplo, reconhece as festas como um espaço onde poderia conhecer mais amigos brasileiros e estabelecer laços de amizade com os estudantes locais. Para Maurice, ir às festas representa socialização e uma forma de pôr em prática os conhecimentos do português e poder aprender palavras novas; Valentin afirma que é um lugar adequado para treinar e melhorar a língua. Então, as festas tinham com um dos objetivos principais o aprimoramento do português como domínio comum entre eles e os falantes locais. Observe os seguintes depoimentos:

Nicole (3S, 06/10): tenho poucos amigos brasileiros. Tenho que ter mais amigos para praticar o português, sair para festas.

Armand (2S, 15/09): Estou aqui há quatro meses, eu acho. Estou gostando da experiência. Gosto bastante da arquitetura e algumas festas, como o carnaval.

Oliver (3S, 06/10): A cultura brasileira é um pouco parecida com a africana, o que é um pouco diferente é que tem muitas festas, que não tem muito na África.

Denis (2S, 15/09): Meu país é mais ou menos como o Brasil, algumas diferenças são: a organização das festas, que têm muitas pessoas, muita liberdade.

Maurice (2S, 15/09): Aqui no Brasil vou a muitas festas, quando tenho tempo livre, vou bater papo com meus amigos e depois eu tento pegar as palavras desconhecidas.

Antoine (2S, 15/09): No meu tempo livre gosto de ler, de conversar com brasileiros, saber mais da cultura deles, da cidade da qual eles são, converso muito com brasileiros, tenho que conversar com eles para melhorar meu jeito de falar para treinar, tenho muitos amigos. Vamos pra festas, shoppings, festas em casa nos fins de semana.

Henri (2S, 15/09): Minha vida no Brasil está de boa, porque aqui no Brasil tem muitas festas, no meu país também, as comidas, as mulheres bonitas nas festas, a maneira de viver do povo brasileiro é quase parecida com o povo congolês.

Valentin (2S, 15/09): Gosto dos brasileiros, tenho muitos amigos, a gente programa coisas para fazer no fim de semana, no parque, festas aqui, às quintas-feiras, os brasileiros daqui na universidade fazem festas e vou lá para curtir com eles. Tem música, dança, álcool. Conheço muitos brasileiros nas festas, o objetivo é fazer amigos e poder falar e praticar a língua.

Maurice (3S, 06/10): Aqui no Brasil eu gosto muito de sair, com meus amigos, bater papo, ir a festas que meus amigos me chamam e passear, porque aqui é muito calmo. Aqui não tem praia, mas dá pra viver.

Henri (2S, 15/09): Daqui gosto das festas, a maneira de viver do povo brasileiro. Aqui em Brasília conheço várias cidades satélites, gostei bastante do Gama, porque já fui lá três vezes a festas e fiz muitos amigos brasileiros e africanos.

Nos depoimentos apresentados, observo o uso frequente de intensificadores por parte dos jovens: “bastante”, “pouco”, “muito”, “mais ou menos”, o que permite olhar como cada estudante percebe mais ou menos proximidade ou distância de si mesmo e dos costumes patrícos com as práticas e idiossincrasias entre o Brasil e o respectivo país africano.

Observo, pois, que há lugares que os participantes frequentam para afirmar a sua posição subjetiva como falantes de português e estudantes em solo brasileiro e construir a sua identidade como usuários da língua, para além da sala de aula. O grau de investimento na aprendizagem, isto é, os esforços individuais que o aprendiz faz ao longo do processo de aprendizagem também são fatores constitutivos na construção das suas identidades e incrementam seu capital simbólico.

O aprendiz de línguas faz esforços individuais para se apropriar de uma língua tida como estrangeira. Assim, o fato de os alunos entrevistados decidirem pelas festas como um dos lugares para praticar e aprender mais o português falado no Brasil é tido como investimento. Destarte, cada jovem participante teve investimentos diversos. Como observado nos depoimentos, Nicole reconhece que deveria sair mais para ter mais amigos brasileiros e frequentar mais festas.

Desprendem-se dos depoimentos a divisão do investimento analisada por Yoshizawa (2010). A **motivação instrumental**: “para melhorar meu jeito de falar” (Antoine); “o objetivo é fazer amigos e praticar a língua” (Valentin); “tento pegar as palavras desconhecidas” (Maurice); e a **motivação integrativa**: “vou lá para curtir com eles” (Valentin); “fiz muitos amigos brasileiros” (Henri); “vou a festas que meus amigos me chamam” (Maurice). Conforme exposto na teoria, o investimento é a união da motivação integrativa e a motivação instrumental. Assim, os jovens têm mais acesso ao capital cultural da língua e, no dizer de Bourdieu (1996), mais acesso ao mercado de interação social. Esses esforços, pois, são constitutivos na hora de construir as identidades dos participantes como estudantes em país estrangeiro com futura formação profissional.

As festas que aconteciam na UnB foram, pois, propícias para estabelecer laços de relacionamentos com os brasileiros, interagir na língua-alvo e incrementar as oportunidades de prática da língua (o acesso ao bem cultural). Por exemplo, observe como Henri usa gírias e expressões mais coloquiais na hora de relatar a sua experiência no Brasil: “minha vida está de boa”, além de salientar o fato de que há muitas mulheres bonitas nas festas, um motivador que Henri possui para frequentar e falar em português. Valentin relata com exatidão os dias em que a UnB tem festas, e afirma que, além da diversão, o objetivo é poder falar e praticar a língua. Antoine afirma que tem interesse em conhecer as origens e cultura dos brasileiros com os quais conversa nos eventos, enquanto vai aprendendo sobre cultura e a língua que deve aprender, a fim de concretizar a sua

identidade imaginada de ser estudante e profissional formado em um país estrangeiro. O fato de os participantes fazerem parte de uma dinâmica social nova faz com que eles queiram pertencer a diversos contextos sociais e culturais da cultura-língua-alvo. Em outro capítulo, se estabeleceu que, quando as expectativas socioculturais mudam, também o fazem as percepções de identidades. Isto é, pertencer a um novo contexto sociocultural constrói uma nova percepção de identidade. Os participantes estão em um processo de construção do “eu estudante no Brasil, falante de português”, portanto, é o novo anseio de sociedade e cultura ao qual os participantes querem pertencer que altera a ideia de quem eles são: devem se engajar nos **espaços e processos locais** para que eles se percebam como **parte da coletividade**. Essa conclusão, talvez, possa dar luz para compreender esse engajamento em espaços comuns com os brasileiros.

Em território brasileiro, o fato de estarem em um processo de imersão como aprendizes de português foi um investimento na construção de suas identidades. Isso foi nutrido previamente pela comunidade imaginada de serem estudantes com formação no exterior, situados em um local de luta pelo fato de estarem em um país que não constava na lista de nações prioritárias, nem em suas esperanças e sonhos. Todavia, paradoxalmente, o país que não estava nos seus desejos é a opção no presente de concretização do que tanto anseiam.

Por exemplo, René afirma que veio ao Brasil com o propósito de alcançar seus objetivos, como motivação integrativa. Observo que ele já se coloca em uma posição subjetiva de ser, efetivamente, um estudante no Brasil e, por conseguinte, um profissional no futuro. Jacques afirma que a única coisa que fazia no tempo livre, após as aulas, era continuar estudando português. Analiso, nos depoimentos a seguir, que o português (e a aprovação satisfatória no Celpe-Bras) é um estágio a ser superado e dominado para poder dar continuidade à identidade de estudante em um país exterior e se tornar um futuro profissional.

Observo com nitidez que o aprendizado (tanto formal em sala de aula, quanto informal nas interações sociais) da língua portuguesa é uma prioridade no trajeto dos(as) jovens, porque permitirá a continuação do sonho de ter uma formação em um país que agora percebem como a opção, a tal ponto de mostrar sinais de ansiedade e esmero em aprender a língua e serem aprovados na prova do Celpe-Bras.

A identidade de ser estudante de português permite observar sinais de investimento em estudar no Brasil e obter um diploma de formação em um país estrangeiro, como veremos nos seguintes depoimentos:

Armand (1S, 05/07): Eu gostaria de estudar Engenharia eletrônica, é por isso que vim aqui no Brasil.

Jean (1S, 05/07): É difícil aprender o português, mas estou conseguindo.

Nicole (2S, 15/09): Eu vim para estudar e aprender a língua portuguesa e depois eu vou viajar para um estado do Brasil a uma universidade do Rio de Janeiro. Vou fazer Ciência ambiental.

René (2S, 15/09): Estou aqui para estudar e estou fazendo aula de português e no próximo ano vou fazer Engenharia de *software* na UnB, *campus* Gama.

Maurice (3S, 06/10): Vim aqui para estudar primeiro português, depois passar o Celpe-Bras e fazer o curso de Ciências da computação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Conheci muitos amigos na UnB e onde eu moro eu tenho muitos amigos ali, e aqui. E muitas amigas. Eu gosto de fazer muitas coisas, eu saio pra festas, beber um pouco, fazer várias coisas. Eu gosto de relaxar, me divertir, praticar meu português porque é meu primeiro objetivo aqui. E depois esperar acontecer e fazer outras coisas.

Marie (2S, 15/09): Eu estou aqui para estudar a língua portuguesa, porque depois vou fazer Geografia, vou mudar, vou fazer depois Engenharia de petróleo porque no meu país tem petróleo e ninguém pode descobrir isso e aqui tem uma universidade muito boa nos estudos do petróleo e por isso estou estudando português.

Marion (1S, 05/07): Eu vim para estudar português e depois ter o diploma de português para trabalhar no meu país.

Leroy (2S, 15/09): Eu vim pra cá para estudar português, mas depois vou fazer Relações internacionais em Itajaí, Santa Catarina.

Antoine (2S, 15/09): Estou aqui há quase 5 meses. Eu vim pra cá para estudar, estou fazendo o curso de língua portuguesa, vai acabar em outubro. No ano que vem vou fazer Relações Internacionais. Estou gostando de Brasília, as pessoas são legais.

Joelle (2S, 15/09): Antes de começar, escolhi o Brasil porque depois do curso de português vou fazer o curso de Biotecnologia, porque acho que no Brasil esse curso é melhor que no Benim.

Marlon (2S, 15/09): Estou aqui para estudar Geologia no ano que vem, no Rio de Janeiro. E estou há quatro meses fazendo aula de português, gosto dos meus professores, e gosto das brasileiras e dos brasileiros.

Marion (2S, 15/09): Eu gosto muito de português, no Senegal já escutava pessoas falando português, a língua portuguesa é a quinta língua mais falada do mundo, quero ter meu diploma de graduação daqui.

Oliver (2S, 15/09): Vim ao Brasil para estudar e assim me interessei no Brasil e na língua portuguesa, por isso é que estou aprendendo, para estudar no ano que vem na faculdade.

Henri (3S, 06/10): Tenho 22 anos, estou aqui há quase 8 meses para estudar português, se tiver sucesso, farei Economia em Londrina, no sul do Brasil. Tenho dois irmãos, quatro irmãs, todo mundo está no Congo.

Michelle (2S, 15/09): Estou aqui para estudar, fiz agora seis meses aqui no Brasil, atualmente estou estudando português, porque se não estudar, não tem como estudar na universidade. Depois da língua vou fazer Cinema audiovisual na Federal de Goiás, porque eu sou apaixonada pela fotografia, e quando meu pai me falou que iria vir pra cá, não sabia o que escolher, mas depois ele me falou, e ele me disse que já que eu gosto de fotografia poderia estudar Cinema audiovisual.

Vincent (1S, 05/07): Estou aqui para fazer História da arte, mas antes devo estudar português, porque o curso será na língua portuguesa.

Denis (1S, 06/10): Estou fazendo português e se Deus quiser, depois vou fazer Engenharia civil na Universidade Estadual de Goiás, estou animado e feliz, mas tenho que passar primeiro na prova do Celpe, que está próximo, daqui a um mês, estou um pouco estressado, é um desafio na vida.

Observo nos depoimentos um amplo uso de verbos que mostram como os(as) jovens colocaram seu pensamento em palavras. Para verbalizar a motivação instrumental, os verbos são: “vim”, “estou”, “escolhi”, e construções perifrásticas como “estou fazendo”; observa-se mais o recurso do passado e presente, para afirmar que foi por uma decisão concebida anteriormente para objetivar que eles estão em solo brasileiro, cursando as aulas de língua portuguesa, expondo, geralmente, em frases de causa-consequência a razão da sua presença neste país. Ao expor a motivação integrativa, observo verbos e frases como: “antes devo estudar português”, “se Deus quiser vou fazer”; “se não estudar a língua não tem como estudar na universidade”, “se tiver sucesso, farei economia”, “estou aprendendo

para estudar no próximo ano”, “gosto muito do português”, “no ano que vem vou fazer”, etc. Observo, por um lado, o uso do futuro do subjuntivo como recurso de probabilidade/desejo dos alunos, de forma tal que existe esperança pelo sucesso na aprendizagem da língua portuguesa falada no Brasil. Por outro lado, é perceptível que os jovens entrevistados percebem que o português é a ponte para chegar ao lugar desejado. No caso de Marion e Roger, percebo um pouco mais de identificação com a língua e sotaque locais.

Armand se coloca em uma posição subjetiva de: “estou no Brasil para aprender português unicamente e estudar um curso de graduação”, isso poderia explicar o que foi comentado nas seções anteriores, do fato de ele não ter amigos brasileiros, até evidenciar em sala de aula que não tinha interesse em fazê-lo, (só jogar futebol com os vizinhos do local onde mora), mas falar e escrever excepcionalmente bem em português, pois para ele, a língua é o meio pelo qual obterá seu diploma no Brasil, e pertencer à comunidade imaginada prestigiosa de ter formação fora do país do qual ele é oriundo.

A totalidade dos entrevistados sabe que o fato de aprovar no Celpe-Bras garantirá uma vaga em uma instituição brasileira (expressado com precisão desde os primeiros simulados pelos estudantes), e para passar no exame, os jovens devem mostrar proficiência na língua, por isso Denis se mostra com ansiedade, porque ele sabe o que significa ser aprovado no certificado de português para estrangeiros. Os jovens pesquisaram por si só a localização da universidade e até faziam comentários sobre a cidade que os acolherá, o que fortalece a filiação imaginada de pertencer a uma instituição brasileira de ensino superior.

Por exemplo, sem visitar a cidade previamente, Jean soube dizer que a cidade de Ouro Preto tem esse nome “porque antigamente tinha muito ouro no subsolo de lá e tinha muitos recursos naturais, como diamantes e essas coisas”. Henri não conhecia Londrina e disse: “nunca fui, mas sei que é muito frio”. Oliver afirmou que

conheceu a UnB pelo YouTube, desde que estava no seu país. Aprender português, então, é um passo que os ajudará a alcançar seus anseios de serem profissionais e bem-sucedidos nas suas vidas futuras.

Os participantes deste estudo possuem também uma esperança assim que os cursos de graduação terminarem: poder voltar ao país de procedência e poder retribuir o que conquistaram no Brasil. Assim, mais uma comunidade imaginada nutre uma outra identidade imaginada: a identidade de serem profissionais, formados em uma universidade no exterior, prestigiosa, e poder retribuir ao país com os conhecimentos adquiridos. Conforme Norton e Gao (2008, p. 110, tradução minha) afirmam: “se os aprendizes investem na língua-alvo, eles o fazem com o entendimento de que vão adquirir vastos recursos materiais e simbólicos, com os quais vão incrementar o valor do seu capital cultural”.

O português, então, não só é associado a uma língua a ser dominada, mas a ter acesso a espaços elitizados como ter uma formação no Brasil, que é tido como prestigioso nos países dos(as) participantes da pesquisa. Essa filiação, no entanto, começou nos países deles, na configuração de comunidades imaginadas, como será tratado a seguir.

| Comunidades imaginadas

Para Norton e Toohey (2011), o construto teórico das **comunidades imaginadas** e identidades imaginadas contribui de forma relevante para entender o processo de aprendizagem de L2, porque o aprendiz, no seu trajeto complexo, visualiza o futuro e continua dando passos na senda do aprendido. Os autores afirmam que (NORTON; TOOHEY, 2011, p. 415, tradução minha):

Para muitos aprendizes, a comunidade/língua-alvo não é só a reconstrução das comunidades do passado e relações construídas historicamente; também é a comunidade imaginada,

uma comunidade desejada que oferece possibilidades para uma miríade de opções de identidade no futuro. Uma comunidade imaginada assume uma identidade imaginada e o investimento do aprendiz na língua-alvo pode ser compreendido dentro desse contexto.

Kanno e Norton (2003) afirmam, também, que as comunidades imaginadas podem representar os sonhos individuais sobre o futuro em um ponto particular da vida dos aprendizes de línguas. Começarei, então, analisando as comunidades imaginadas que deram origem à nova vida dos jovens africanos no Brasil.

| O sonho que nos trouxe

Os participantes africanos não vieram para o Brasil a esmo e a sua vinda não foi um ato que apareceu do nada, da noite para o dia. Existe, para Norton e Toohey (2011), um foco no futuro quando os aprendizes imaginam aquilo que poderiam ser ao aprender uma língua ou ao vivenciar uma experiência determinada. Essas comunidades incluem filiações como nacionalidade ou inclusive comunidades transnacionais, as quais estendem teias de relações, e também podem ter tanta força como se realmente estivessem vivenciando a experiência, o que poderia ter um impacto maior nas vidas e no aprendizado de uma língua, se comparado a outros grupos que efetivamente vivenciam essa experiência por outros desejada/imaginada, tamanho é o poder da imaginação (ANDERSON, 2016).

Retomando a visão de Kanno e Norton (2003), observa-se que os jovens vêm nutrindo, há muito tempo, a possibilidade de estudar em outro país e pertencer a uma comunidade específica e de prestígio: a dos estudantes africanos que têm formação no exterior. Observamos como Jean começou a aprender alemão, inglês e japonês com o intuito de estudar na Alemanha, Estados Unidos ou Japão. Vincent quis estudar na França, pois vem de uma família de artistas e já havia morado na Europa e na China (ele fala um pouco de mandarim). Segundo os depoimentos, observei que a construção

de uma identidade como estudantes de língua estrangeira e futuros formados em universidades fora dos países respectivos não teve origem no Brasil, nem ao aprender português:

Jean (1S, 05/07): Eu sempre tive vontade de estudar nos Estados Unidos ou no Japão, mas não tive a oportunidade de tornar verdade meus sonhos.

Louis (2S, 15/09): Eu vou fazer Engenharia automotiva, aqui na UnB, porque desde criança eu gostava muito de carros, meu sonho. Queria um dia projetar um carro. Na minha cidade eu estava fazendo um curso de Direito na faculdade, fiz quatro anos, não acabei antes de vir pra cá, vi que meu sonho é aqui, estudar o que eu queria fazer, estudar como eu posso construir um carro, então quando essa oportunidade se apresentou, eu escolhi vir pra cá.

Antoine (2S, 15/09): Vim ao Brasil para estudar, e sempre meu sonho foi conhecer outros países e outras culturas. Formei lá e como esse desejo estava no meu coração, falei com minha mãe e ela aceitou e vim pra cá.

Jean (2S, 15/09): Eu sempre quis estudar num grande país como os Estados Unidos ou Japão. Não falo de grande em tamanho, mas da potência mundial.

René (2S, 15/09): Eu quis sair do meu país para ter conhecimento de outras pessoas, para enfrentar a vida, e meus pais me ajudaram para vir aqui no Brasil e estudar e eles estão me sustentando, eu agradeço a eles e a Deus, porque não é fácil. Eu quis vir pra cá para ter conhecimento demais depois voltar lá para ajudar.

Joelle (3S, 06/10): Eu assisti a uma palestra no meu país sobre o meio ambiente, chamou a minha atenção e quis estudar fora para evitar a poluição do meio ambiente com a biotecnologia.

Armand (2S, 15/09): Eu tenho 23 anos, estava fazendo um curso de Eletrotécnica, durante dois anos, mas eu gostaria de estudar Engenharia eletrônica, é por isso que vim aqui, para fazer esse curso, porque o Brasil é mais desenvolvido na eletrônica, comparado com meu país.

Adrien (3S, 06/10): Cheguei aqui para estudar porque no meu país eu estudava também, eu fiz 4 semestres, mas quando vi a oportunidade de poder estudar fora, eu aproveitei para estudar aqui, porque o Brasil está entre os 20 países mais industrializados no mundo, estudava Engenharia eletrônica. Irei na UnB Gama, que é menor que o *campus* Darcy.

Louis (2S, 15/09): Estou aqui como estudante, porque eu tinha uma oportunidade de estudar aqui no Brasil. Foi sempre meu sonho estudar em outro país numa grande universidade e foi um sonho grande, para mim, estudar e viajar em outro país.

Armand (3S, 06/10): Eu vim pra cá para estudar, queria primeiramente sair do meu país e viajar e estudar em uma escola que desse uma boa formação. Eu já estava fazendo Engenharia elétrica no meu país, mas queria fazer Engenharia eletrônica, mas nessa escola não tinha esse curso. Teve essa oportunidade de sair do meu país e vim pra cá.

Denis (1S, 05/07): Vim para estudar, meu pai antes de eu chegar aqui já tinha vindo duas vezes. Ele me incentivou que viesse, falou que iria gostar, que a vida aqui é muito boa.

O desejo de estudar fora dos países deles fez com que eles decidissem por um processo mais simples e menos burocrático que representou estudar no Brasil e, por conseguinte, aprender o português (alguns pesquisaram na internet sobre os benefícios de poder estudar no Brasil). O desejo de pertencer a uma comunidade (sair dos países para ter uma formação profissional), que é tida como inacessível no momento de tentativas pelos jovens, configurava a construção da identidade imaginada, de acordo com Norton (1995,

2013), que afirma que essa construção é a mola propulsora por trás de todo o processo de aprendizagem. Assim, após diversas tentativas, o Brasil deu certo para eles.

Nos depoimentos anteriores, observo como os jovens transitam no tempo ao retomar o passado, e ao afirmar que o fato de estar em solo brasileiro faz parte de um sonho maior que eles outrora possuíam; porém, o desejo vê-se modificado (adaptado) de acordo com o contexto atual. Tomando o caso de Jean, por exemplo, ele fez aulas de japonês, alemão e inglês, pois ele queria estudar na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Japão. A identidade imaginada como profissional formado no exterior estava se fortalecendo ao fazer os cursos dessas línguas. Ao ver que não teve oportunidade de estudar onde queria, decidiu pelo Brasil, para “quebrar o galho” e ter uma formação profissional fora do Benim. O sonho só se adaptou às condições que o contexto permitiu.

No caso do Antoine, Adrien, Armand e Louis e Marie, eles já tinham formação em outras áreas, mas foi o curso desejado que os fez decidir pelo Brasil, sem hesitar, sinalizando que o desejo realizável no futuro tem mais peso do que a realidade presente.

Posso concluir, portanto, à luz de Norton e Toohey (2011, p. 415) que “uma identidade imaginada dá origem a uma comunidade imaginada” e ela propicia novas identidades imaginadas, e assim sucessivamente; tudo negociado de forma dialógica e dialética com o contexto histórico, social e cultural, conforme proponho ilustrar na figura 9.



Figura 9. Identidades imaginadas e comunidades imaginadas

Esta relação explica os diversos locais de luta. Vir a um país que não estava nos seus planos, por exemplo, foi um contexto que dinamizou a trajetória deles, mas não lhes tirou o desejo de fazer parte de uma comunidade imaginada como futuros profissionais. Para isso, a aprendizagem da língua portuguesa serviu de ponte para fazer parte daquela comunidade. Um objetivo maior está por trás, como foi visto nos depoimentos, que é a concretização de um sonho que já tem muito tempo no imaginário dos jovens participantes da pesquisa.

| O sonho que nos levará ao futuro

Nesta seção, discuto as esperanças e anseios dos participantes em relação ao seu desejo de pertencer a uma comunidade prestigiosa para eles (SOUSA DA SILVA, 2016). As experiências vivenciadas enquanto aprendizes de português contribuíram para o fortalecimento (não diria nascimento, pois tem relação direta com o desejo que tinham antes de vir ao Brasil), da comunidade imaginada e consequente identidade como profissionais com uma formação superior mais sólida e com o domínio de uma língua estrangeira.

Apesar da posição ambivalente de Maurice, sobre ficar no Brasil, ele afirma no terceiro simulado: “quando terminar eu vou voltar ao meu país porque vou ajudar meus pais e meu país. Eu vou levar

experiência para o meu país”, o que reforça a ideia de se ter uma oportunidade de poder contribuir com conhecimento na República Democrática do Congo, país dele. O depoimento de Louis é carregado de um forte componente humano:

Louis (2S, 15/09): Depois quero voltar para dar outra oportunidade lá no meu país com esses meus amigos que também têm a vantagem de estudar fora, e que não tiveram oportunidade de estudar como eu tive. Depois do meu curso aqui quero voltar para ajudar os jovens para ser também engenheiros. Não sei se daria aula, mas eu quero mais aprender e ensinar como são essas coisas de engenharia.

Louis reconhece que há conterrâneos que não tiveram a mesma oportunidade que ele, manifestando, no seu depoimento, uma identidade de profissional replicador de conhecimento para os jovens beninenses. No caso de Marie, observo que possui uma expectativa pessoal e do contexto do qual vem: “depois pretendo voltar e trabalhar pro meu país e meu país espera que volte”. Ela sente o compromisso de voltar para depois contribuir profissionalmente no Senegal. No caso da Marion, percebe-se que ela tem traçado um destino antes mesmo de começar o curso na universidade, ela sabe que a área que pretende estudar é promissora e que terá um bom emprego quando voltar ao Senegal. Observe os seguintes depoimentos:

Marion (2S, 15/09): Depois de 5 anos vou voltar pro meu país, para ajudar no meu país. Tem muito emprego para os agronegócios, no Senegal não tem muitas escolas que tenham esse curso. É uma área que precisa. Lá esse curso é privado e muito caro.

Antoine (3S, 06/10): Pretendo voltar para o meu país depois do curso para ajudar na diplomacia do meu país.

Marlon (2S, 15/09): Depois de quatro anos, vou viajar ao meu país, vou voltar.

Adrien (1S, 05/07): Tem que voltar porque quero fazer coisas no meu país, quero contribuir.

Adam (3S, 06/10): Eu gosto desse curso porque no meu país tem essa medicina que usa as folhas para curar as pessoas, só que não é da maneira moderna. Eu quero fazer esse curso para modernizar essa maneira de medicina: quero voltar para fazer essa ligação, entre o moderno e a terapia das folhas.

René (1S, 05/07): Eu quis vir pra cá para ter conhecimento demais depois voltar lá para ajudar.

Denis (1S, 05/07): Gosto da construção, acho que se me formar daqui, quando voltar ao meu país, posso fazer a construção da minha casa, ajudar meu país com meu trabalho.

Jacques (2S, 15/09): Futuramente, quero trabalhar e fazer mestrado lá no meu país. Não sei se faria aqui, normalmente a gente teria que voltar e fazer uma nova solicitação.

Jean (3S, 06/10): Até agora estou pensando em fazer uma pós-graduação no Japão.

Darlan (2S, 15/09): Lá no Congo tem faculdade de logística, mas aqui é melhor porque vou aprender outras línguas, tem comerciantes que vão ao Congo, como Angola, eu poder falar português com eles para organizar os barcos.

Na figura 10, observam-se os elementos principais que compõem a comunidade imaginada e a identidade de serem profissionais formados no exterior nos seus países de origem:

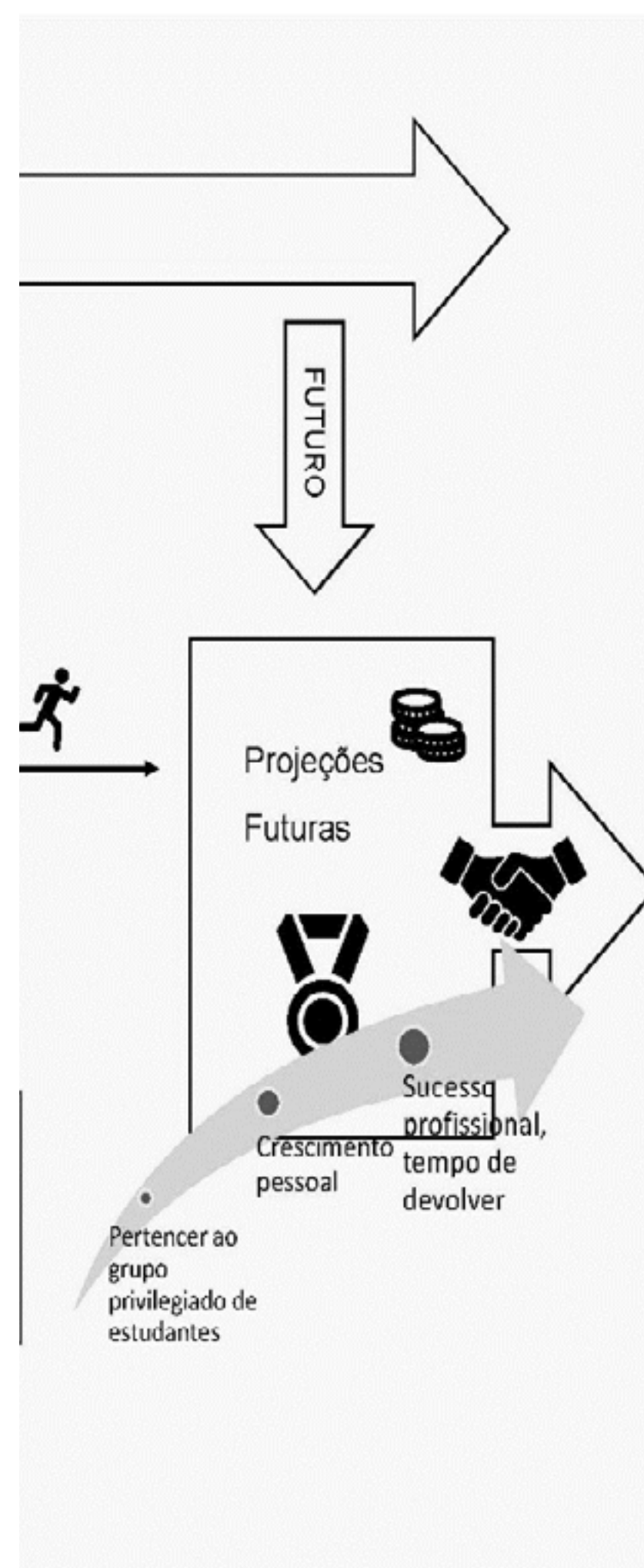


Figura 10. Projeções futuras. Esquema axial

Destaca-se, na imagem, a ideia de sucesso profissional, recompensa financeira, pertencer ao grupo privilegiado de estudantes que tiveram a oportunidade de ter uma formação superior fora dos países deles, assim como um compromisso intrínseco para retribuir, tanto à nação como aos familiares, pela experiência obtida no exterior. Destaco o depoimento de Darlan, que reconhece, além do mencionado, o capital simbólico que representa para ele dominar mais uma língua e o incremento de recursos financeiros, o que lhe permitiria fazer parte de outros espaços no espectro social. Observo que, no caso de Jean, houve uma modificação da identidade imaginada, pois agora ele começa a se visualizar como fazendo parte de um grupo de estudantes de pós-graduação no Japão. Ele afirma que “até agora” possui o desejo que tivera antes de vir ao Brasil, o que me permite inferir que as comunidades imaginadas vão se adaptando conforme o contexto vai propiciando. Não foi graduação, no caso dele, então será o mestrado.

O capital simbólico que a nova língua representa é muito bem compreendido pelos jovens participantes desta pesquisa. Os contextos africanos são amplamente multilíngues (SOUSA DA SILVA, 2016; HIRSCH, 2007; KALY, 2001), então, reconhece-se com naturalidade o ganho simbólico que representa adquirir mais uma língua e Darlan o manifesta no depoimento: dominar a língua portuguesa trará como consequência mais ofertas de emprego e mais ganhos financeiros para ele.

Existe, para os autores que embasam esta pesquisa, um foco no futuro quando os aprendizes imaginam aquilo que poderiam ser ao aprender uma língua. Essas comunidades incluem filiações como nacionalidade ou inclusive comunidades transnacionais, as quais estendem teias de relações, e também podem ter tanta força como se realmente estivessem vivenciando a experiência. Isso poderia ter um impacto maior nas vidas e no aprendizado de uma língua, se comparado a outros grupos que de fato vivenciam essa experiência por outros desejada/imaginada (NORTON; TOOHEY, 2011; NORTON, 2000, 2013).

Norton (2013) e Silva (2013) afirmam que a falta de percepção das comunidades imaginadas dos aprendizes e das identidades imaginadas poderia impedir a habilidade do professor em construir atividades de aprendizado que engajariam o aprendiz. Assim sendo, pensar em oportunidades de uso da língua em situações e espaços desejados do aprendiz poderia atuar como um insumo relevante (no dizer de KRASHEN, 1981) na hora de aprender a língua-alvo. Observei durante as aulas que havia uma considerável quebra da rotina quando os jovens estavam fazendo atividades relacionadas com a profissão, com os desejos e sonhos futuros, como quando testavam estruturas hipotéticas no futuro do subjuntivo e comentavam sobre o que fariam após o Celpe-Bras, por exemplo.

| Atos de resistência e não participação

Para Norton e Toohey (2011), as relações entre identidade, aprendizagem de línguas e resistência em sala de aula têm chamado o interesse de várias pesquisas na área. Esses estudos investigam regularmente como constrangimentos estruturais e práticas costumeiras de sala de aula poderiam posicionar os aprendizes em maneiras indesejáveis, mas esses constrangimentos e práticas são às vezes resistidas pelos aprendizes de forma que criam relações de identidade novas e inesperadas. Sob a análise de Silva (2013, p. 153), pode-se afirmar que “a construção da identidade dos participantes parece que é formada pela combinação da sua participação e não participação em certas comunidades de prática, sejam imaginadas ou reais”.

Wenger (2008) argumenta que a não participação em certas comunidades poderia ser inevitável devido a que as experiências dos aprendizes incluem entrar em contato com comunidades às quais eles não pertencem. Em palavras de Silva (2013, p. 148, tradução minha):

Tais atos de não participação poderiam ser entendidos como constrangimentos estruturais e práticas costumeiras em sala de aula que poderiam posicionar os aprendizes em formas não desejadas, como as relacionadas com diferentes capitais culturais entre aprendizes e seu ambiente de aprendizagem, ou a impossibilidade de pertencer a uma comunidade imaginada desejada devido a limitações financeiras⁵².

52 Such acts of nonparticipation may be understood as the structural constraints and customary classroom practices that might position learners in undesirable ways, such as those related to different cultural capital between learners and their learning environment, or the impossibility of belonging to the desired imagined community due to financial limitations.

Conforme o pensamento de Silva (2013), os processos de construção de identidade são contraditórios e mutáveis. Por um lado, há o desejo de pertencer a comunidades de prática, a comunidades e identidades imaginadas e, por outro, há constrangimentos, comunidades que geram desconforto nos aprendizes. Ressalto, então, o que fora afirmado por Norton (2013) sobre a construção contraditória, dinâmica e mutável da identidade.

Um aspecto que, a princípio, é tido como uma particularidade, e que chama a atenção tanto de forma positiva como negativa, são as relações sentimentais e a maneira de vestir dos estudantes brasileiros sob os olhos dos participantes do pré-PEC-G. No caso de Marie, ela se coloca em uma posição subjetiva de distância das outras jovens brasileiras no quesito da vestimenta; ela afirma que não gosta porque as brasileiras se vestem “muito curto”. No caso de Henri, o estudante comentou que frequenta as festas porque observou que aqui pode beijar mais moças do que no país dele; embora seja uma afirmação precipitada e generalizadora, a experiência prévia lhe ofereceu essa visão pelos contextos nos quais circulava. Observe as seguintes declarações dos participantes:

Henri (2S, 15/09): No meu país, a gente não pode beijar uma menina que não conhece. Aqui no Brasil, se a gente está em uma festa, se você gosta de uma mulher pode falar com ela e depois pode beijar.

Marion (3S, 06/10): A maneira de conviver das pessoas é bem diferente, a maneira de vestir das mulheres, muito curto, tudo é muito diferente.

René (2S, 15/09): Brasil é um grande país, o maior da América Latina, só que a maneira que as mulheres se vestem aqui é um pouco diferente de lá. Elas se vestem decentes, aqui é muito curto.

Adrien (2S, 15/09): Aqui no Brasil tem muita liberdade, cada um é livre de fazer o que quer, no meu país não é assim. Por exemplo, o caso dos homossexuais, quando você é homossexual não pode se manifestar, não pode colocar roupas femininas, se as pessoas vissem alguém assim, bateriam.

Maurice (2S, 15/09): Na verdade, a minha vida aqui no Brasil é boa, mas não estou aguentando mais algumas coisas que tem aqui, por exemplo, a maneira das pessoas conviver, de falar, fazer coisas na rua, homem com homem, não é certo... no meu país, não tem nada a ver. O futuro vai ser melhor, porque agora não estou aguentando algumas coisas. Por exemplo, homens beijando na rua, muitas coisas que não têm sentido no meu país. Acho diferente. Até agora não aguento, mas com o tempo tudo vai ser melhor.

Valentin (3S, 06/10): O relacionamento, tipo, no meu país não tem...relacionamento aqui pode ser homem com homem e... (incompreensível).

Marion (2S, 15/09): A maneira de dançar e vestir daqui parece um pouco com meu país, só *short* e vestido curto que não é permitido. Mulher não deve vestir roupas curtas. Se ela vestir roupas curtas, lá no meu país que é religioso, não vai aceitar isso. Tem outras pessoas que vão falar que não pode. Tem que voltar pra casa e trocar de roupa.

Darlan (3S, 06/10): A maneira de se vestir é quase a mesma coisa, só que os brasileiros gostam de roupa mais leve.

Denis (2S, 15/09): Eu vi que tem umas coisas que chamam a minha atenção, como a forma de ser daqui, são livres para fazer o que querem, por exemplo, os homens podem ter relacionamentos amorosos entre eles, e isso não vai afetar ninguém. Isso é um pouco diferente no meu país.

Denis (3S, 06/10): O que mais chamou a minha atenção é a maneira de se cumprimentar, a forma de vestir é sem complicação.

René (2S, 15/09): O Brasil é um país que tem muitas culturas, acho que é a mesma coisa que no meu país, mas vejo pessoas fazendo coisas que não são boas, porque aqui tem homossexual, os meninos estão (se) beijando na rua, na universidade.

Com os depoimentos de Marie, Marion, Darlan e René, posso inferir que a roupa é um aspecto que chama a atenção dos estudantes africanos, pois categorizações como “muito curto”, “mais leve”, “não decente”, “não comportado”, “se estivesse no meu país, chamariam a atenção dela para se trocar” expressam uma visão negativa no visual das universitárias brasileiras e dos brasileiros. Por outro lado, alguns trechos destacam a vestimenta como “livre” e “sem complicação”, como disse Denis. Observo uma posição distante no caso dos jovens africanos ao se referir aos universitários locais.

Na quarta-feira, 07 de junho de 2017, segundo o diário de classe, houve um debate sobre as mulheres e seu papel na sociedade. Um dos principais argumentos dos rapazes era que a mulher deve permanecer em casa e o homem deve trabalhar fora dela, tendo como principal força argumentativa as crenças religiosas. O grupo estava composto por três muçulmanos: Marie, Marion e Leroy, do Senegal, e 20 evangélicos. Outro ponto abordado é que a mulher deve se vestir com decoro (nesse aspecto todos(as) os(as) estudantes concordaram). Também, abordou-se a infidelidade (o homem pode ter vários relacionamentos simultâneos e não chegar virgem ao casamento e a mulher não)⁵³. A religião possui um papel muito forte na concepção e visão de mundo dos estudantes participantes do estudo e tais preceitos religiosos permeiam os pensamentos dos jovens na hora de identificar oportunidades de prática que os estudantes não encontravam identificação, criando atos de não

53 A virgindade nas mulheres, por outro lado, é valorizada e tida como característica de pureza; os rapazes afirmavam que é uma qualidade desejável para uma possível esposa.

participação. Talvez esses conflitos ficassem um pouco reduzidos nos espaços comuns como as festas dentro da UnB, e o RU, locais nos quais há uma exposição e contato com uma variedade maior de grupos de estudantes da universidade, pois observei em reiteradas ocasiões no RU que os jovens conversavam com todo tipo de pessoas.

Considero fundamental colocar esta avaliação dos jovens participantes do programa pré-PEC-G porque a vestimenta é um código que define traços de personalidade e até da nacionalidade. Durante o início do ano letivo, os(as) discentes africanos se vestiam muito formais, e nas aulas eles expressavam que uma forma de mostrar o respeito para com o(a) professor(a) era mediante a apresentação pessoal. Então, é por isso que o código de vestimenta da população estudantil brasileira chamou a atenção dos participantes do programa pré-PEC-G. Ao longo do ano letivo, alguns discentes começaram a se vestir mais como o estilo dos brasileiros locais: *short*, sandálias e camisetas, o que poderia ser um ato de identificação como estudante no Brasil, com uma posição subjetiva mais aberta para com a comunidade de prática e comunidade imaginada dos jovens.

Outro aspecto que foi destacado por eles foi o das práticas homossexuais. Vale ressaltar que as perguntas geradoras dos simulados não abordam especificamente esses aspectos salientados pelos participantes, e os depoimentos são de forma espontânea e tidos como caracterizadores do Brasil pelos estudantes.

Nesse sentido, para se ter uma visão mais abrangente do pensamento e visão dos protagonistas deste trabalho, autores como Mott (2005) afirmam que prevalece o mito da inexistência da homossexualidade na África. O autor compara exemplos do historiador Edward Gibbon, que em 1781 declarou no seu livro *The Rise and Fall of the Roman Empire*: “acredito e confio que os negros, no seu país não estão expostos a essa pestilência moral” (MOTT, 2005, p. 1). No dia 10 de novembro de 2005, o então presidente

Robert Gabriel Mugabe, do Zimbábue, declarou na conferência *The Lusophone Black Atlantic in a Comparative Perspective, Centre for the Study of Brazilian Culture and Society*, no *King's College*, em Londres: “Os verdadeiros africanos são naturalmente heterossexuais” (p. 1) (para uma revisão mais detalhada e abrangente sobre o assunto, vide Mott, 2005).

Assim, em uma revisão feita em jornais e revistas, infiro que, do continente africano, só a África do Sul⁵⁴ reconhece a união dos casais homoafetivos e dá direitos à população LGBTIQA+⁵⁵. O fato de o Brasil reconhecer a união de casais homoafetivos e de haver uma relativa tolerância dentro do *campus* da universidade fez com que alguns estudantes africanos tivessem um impacto ao presenciar demonstrações de afeto por parte dos estudantes de preferência homoafetiva.

No depoimento de Adrien, observo que o aluno participante afirma que, de fato, a homossexualidade é punida na República Democrática do Congo, pois disse que a pessoa poderia sofrer violência física caso se expusesse diante da sociedade. No caso do Maurice, eu fui observador do simulado que gerou o depoimento e posso constatar que o aluno estava muito abalado emocionalmente ao comentar sobre a situação que ele não “estava aguentando mais”, enquanto olhava para o chão, mostrando profundo desconforto. A entrevistadora perguntou qual era a impressão que ele tinha do Brasil até o momento da entrevista e ele começou a se manifestar. Conforme observamos, ele mesmo afirma que vai ser algo mais suportável conforme o tempo passar, mas que não era aprovado por ele no momento de se posicionar durante a entrevista.

54 No movimento segregacionista histórico do Apartheid, a homossexualidade fosse penalizada na África do Sul (1984-1995). Recomendo a leitura do artigo: KAPLAN, R. Treatment of homosexuality during Apartheid: More investigation is needed into the shameful way homosexuality was treated. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC535952/>. Acesso em: 24 mar. 2018.

55 Lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, travestis, *queer*, A=*all* (todos os não contemplados).

Nos depoimentos dos e das estudantes, foi frequente o vínculo homossexualidade-liberdade. Esse binômio parecia estar presente no discurso dos jovens com alta repetição, com frases como “aqui tem mais liberdade”, “as pessoas fazem o que querem”, “ninguém diz nada”, “dois homens se beijando não afeta ninguém”, “são livres de fazer isso (ser homossexuais)”, “os homens são livres para se vestir com roupas de mulher”.

Tudo indica, pelos depoimentos, que os jovens associam a expressão de sexualidades alternativas ao conceito/construto da liberdade. A meu ver, a demonstração mais exposta, se comparada com a dos países dos participantes, dos casais homossexuais era uma comunidade que os jovens não desejavam aproximação, nem para estreitar laços de amizade, nos primeiros meses da permanência no Brasil.

Todavia, não há nada melhor do que a aproximação para quebrar estereótipos (BERGER; LUCKMANN, 2004). No segundo semestre de 2017 (de agosto a dezembro), tive o privilégio de ter um estagiário do curso de Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL-UnB), que é politicamente engajado e abertamente homossexual, que gradativamente foi ganhando o respeito da turma, a tal ponto de combinar com os rapazes para ir às festas da universidade juntos; os jovens postavam fotos com ele nas redes sociais, o que criou aproximação e simpatia com as alunas do grupo.

Observei, até aqui, que os estudantes africanos, na construção da identidade como estudantes e usuários de português, identificaram comunidades de prática às quais não queriam pertencer, o que é “inevitável” em palavras de Wenger (1998). Os preceitos vinculados à religião permeavam o critério de distanciamento com a comunidade *gay* da universidade e com pessoas que se vestiam de uma forma diferente e, quiçá, mais exposta, o que causava estranhamento nos jovens. Esses aspectos chegaram a ser manifestados como “características culturais locais”, juízos emanados pelos contextos e tradições dos quais que são oriundos. Assim, observo o que fora

dito por Norton (1995, 2013) sobre as identidades serem locais de luta na sua construção, contraditórias, dinâmicas e principalmente mutáveis, pois, por exemplo, pela presença do estagiário, os jovens puderam ter outra visão, a ponto de o rapaz ser benquisto pela turma nos meses finais do curso pré-PEC-G.

Assim sendo, retomo a visão de Silva (2013, p. 153, tradução e grifos meus) baseado nos argumentos de Wegner (1998) e Norton e Toohey (2011):

Os participantes mostraram que sua relação com as comunidades de prática, reais ou imaginadas, envolvem participação e não participação, e que suas identidades em construção precisam ser compreendidas como a combinação das duas. Nesse sentido, a construção da identidade dos aprendizes deve ser compreendida como **potencialmente conflitiva**, na medida em que se movem através das fronteiras das diversas comunidades de prática⁵⁶.

Assim, a visão do autor ecoou nos dados colhidos, pois encontrei comportamentos ambivalentes, de aceitação e rejeição, de identificação e não identificação no grupo pesquisado. Para Norton e Gao (2008, p. 116):

Conflitos identitários ou situações contraditórias são encontradas com frequência tanto por pesquisadores como por professores ao lidar com diferenças transculturais. Construimos inconscientemente muralhas que segregam culturas, apesar da nossa intenção de construir pontes entre elas. O conceito de Gao (1995) de “paradoxo da comunicação intercultural” captura essa tensão. Para alcançar entendimento intercultural,

56 The participants showed that their relation to communities of practice, either real or imagined, involved both participation and non-participation, and that their identities in construction should be understood in the combination of the two. In this sense, the participants' construction of their identity should be understood as potentially conflictual as they moved across the boundaries of different communities.

a caracterização de diferenças culturais parece indispensável. A caracterização e categorização em si, no entanto, poderia dar forma a diferenças que perpetuem estereótipos, que paradoxalmente vão dificultar o entendimento intercultural. Outra manifestação é na hora de interagir com um grupo desvantajoso. Frequentemente nós respeitamos as diferenças ao nos distanciarmos, como para preservar-nos da visão “deficitária”⁵⁷.

Concordo, assim, que o processo de aprender uma língua que, a princípio, é-nos estrangeira, apresenta uma série de arestas, é caótica, complexa e multifacetada (VIANA, 1997; ALMEIDA FILHO, 1993). Conforme afirma Revuz (1998, p. 216): “com efeito, essa aprendizagem mobiliza, em uma interação necessária, dimensões da pessoa que geralmente não colaboram, nem mesmo convivem em harmonia”. Para poder romper com essa complexidade e construir uma identidade como usuários de uma língua estrangeira, Wenger (2006) afirma que os aprendizes devem adquirir suficiente capital cultural para efetivamente circular nas diversas comunidades de prática. Esse parece ser o caso dos jovens participantes da pesquisa, que encontraram no Restaurante Universitário (RU) um espaço de acesso tanto à língua como a relações sociais dentro do contexto da UnB: amizades, sentimentos, pares mais experientes dos cursos pretendidos, etc. No entanto, um aspecto por eles destacado que gerou resistência no grupo foi a comida oferecida no RU, conforme observamos nas seguintes declarações:

57 Similar conflicting identities or double-bind situations are often encountered by researchers as well as teachers when dealing with cross-cultural differences. We unconsciously build walls that segregate cultures, notwithstanding our intention of building bridges between them. Gao (1995)’s concept of the “paradox of intercultural communication” captures this tension. To enhance intercultural understanding, a characterization of cultural differences seems indispensable. The very categorization and characterization, however, may reify differences and perpetuated cultural stereotypes, which will paradoxically hinder intercultural understanding. Another manifestation of the paradox is that when interacting with a disadvantaged group, we often “respect” differences by distancing ourselves, so as to guard against the danger of a “deficit” view..

Michelle (2S, 15/09): A coisa muito diferente é a comida. Porque eu acho que é muito cansativo comer arroz e feijão todos os dias. É uma grande dificuldade, mas estou me acostumando. Nós comemos aqui no almoço e na janta. Eu gosto muito do café da manhã mais do que as outras refeições.

Jean (2S, 15/09): A cultura culinária dos brasileiros é comer arroz e feijão todos os dias. Ainda estou me acostumando

- Entrevistadora: você vai conseguir?

- Com certeza. Tenho cinco anos para me acostumar (risos).

Antoine (2S, 15/09): A única coisa que não gosto é do arroz e feijão.

Leroy (3S, 06/10): Sobre a comida, não vou falar que é bom ou ruim, estou gostando, mas tenho muita saudade da comida do meu país.

Jacques (2S, 15/09): O mais difícil aqui no Brasil é a comida, porque no meu país tem várias opções, e aqui é só arroz e feijão, todos os dias, não tem escolha.

Marie (3S, 06/10): Eu gosto de... comida, já sabia do arroz e feijão, não gostei no começo, mas agora estou me acostumando.

Adam (3S, 06/10): Gosto da comida? Comida, não. Vou me acostumar, mas agora, arroz e feijão não, porque junto me dá dor de barriga (risos).

Joelle (2S, 15/09): Cada dia a gente come arroz com feijão. É um pouco estranho para mim.

Marlon (3S, 06/10): Você sabe que todos os dias comemos arroz e feijão e é uma comida amada pelos brasileiros.

René (3S, 06/10): Aprendi que aqui tem uma comida básica, que é o arroz e o feijão, que comem todos os dias. Lá no meu país tem vários pratos típicos que a gente pode fazer e comer. Depois das aulas eu pratico às vezes com brasileiros que conheci no RU, eu ouço música, assisto a filmes brasileiros no computador. Visitei a ponte JK na semana passada, já fui para o parque da cidade para ver as pessoas que estão na área de lazer.

Jacques (3S, 06/10): Cada dia a gente come arroz com feijão, é um pouco estranho para mim. Eu gosto da feijoada.

Armand (2S, 15/09): Estou aprendendo a conhecer a cultura daqui, do Brasil, que é muito diferente a cultura do meu país. A comida aqui é diferente e a música. Estou gostando, até do feijão com arroz (risos).

Adrien (2S, 15/09): Eu gosto da comida do Brasil, mas a maneira de cozinhar é bem diferente, aí eu tenho que me acostumar. A base da comida do meu país é a banana.

Henri (3S, 06/10): Estou me acostumando com a comida brasileira, no começo não podia comer arroz com feijão, mas agora estou conseguindo (risos).

Vincent (3S, 06/10): Gosto da comida aqui. Arroz e feijão é o prato principal, a comida não é tão diferente, no meu país tem muitos pratos que você tem para escolher. Arroz e feijão é uma vez por semana que a gente come. Estou me acostumando já. O prato principal tem que comer quase todos os dias, parecia um pouco difícil.

Marlon (2S, 15/09): O tipo da comida, tem arroz e feijão aqui e lá, tem mandioca aqui e no meu país também.

Adam (2S, 15/09): A comida é bem diferente, prefiro a do meu país (risos).

Leroy (2S, 15/09): Eu gosto muito de arroz e feijão, porque não tem outro jeito

- Entrevistadora; por que você trouxe isso à tona?

- Porque a gente come todos os dias e já comi hoje também, só sábado e domingo que faço outras comidas em casa.

Roger (2S, 15/09): As comidas daqui, como o arroz e feijão, eu gosto, mas todo dia não. (risos).

Valentin (2S, 15/09): Entrevistadora: como mudou a sua rotina aqui no Brasil?

- Mudou muito porque no meu país tinha a minha família, fazia coisas lá, jogava futebol todos os dias, aqui é difícil porque não conheço muitas pessoas. Tenho amigos africanos. Brasileiros não muito. Com a comida está tudo bem.

Antoine (2S, 15/09): Me deparei na universidade com o arroz e feijão, que foi complicado.

Nicole (2S, 15/09): Da comida, não gosto de comer arroz e feijão todos os dias.

Adrien (2S, 15/09): Aqui só tem arroz e feijão, mas gosto da carne de sol, quando tem carne de sol no RU como com vontade de viver! (risos).

Vale salientar que eles não se referem à comida brasileira como um todo, mas às refeições servidas no restaurante universitário da UnB. Os depoimentos demonstram que o cardápio oferecido lhes parece monótono, pois é cansativo, para eles, comer arroz e feijão todos os dias. Questionei-me com frequência o que faz com que eles tenham essa filiação com o RU como espaço frequentado, se a comida representa um aspecto complicado para eles e com o qual deviam

se acostumar durante a estada no Brasil. A resposta poderia se encontrar nos corredores à frente da sala dos encontros de português da minha disciplina, chamada Português para Estrangeiros I: Língua e Cultura I, que ocorria às segundas e quartas, das 14h às 15h50. Em reiteradas ocasiões, encontrava os estudantes acompanhados de brasileiros (principalmente brasileiras) conversando com eles e, ao perguntar onde se conheceram, respondiam: “no RU, professor”. No segundo simulado, o Louis afirmou o que fora mencionado por René (2S, 15/09):

- Meus amigos são brasileiros. Eles me ajudam falando em português quando eu erro eles me corrigem.
- Onde você conheceu esses amigos?
- Aqui no RU. São alunos do curso de Letras Português e Matemática.

Retomando o que fora mencionado na revisão da teoria, pesquisas na área da interação indicam que quando há oportunidades para os aprendizes interagirem com falantes mais competentes, quando há um problema de compreensão, os aprendizes podem receber um insumo relevante, com correções explícitas e, às vezes, explicações metalinguísticas, assim como mais esclarecimentos, confirmações, reformulações e repetições. Este tipo de *feedback* pode(ria) sinalizar que o aprendiz produziu uma sentença não gramatical e isso proporciona evidência sobre quais estruturas não são permitidas na língua-alvo.

Posso inferir, pois, que o restaurante universitário era tido como um *locus* comum de prática para poder engajar-se em processos de interação em português: ou um espaço público, na linguagem das teorias da sociologia.

Nesse sentido, entendo os espaços públicos, conforme as palavras de Matos (2010, p. 20) como os lugares que:

Têm uma função e pressupõe um uso, a essência do espaço público está na forma como este é utilizado pelos atores sociais, ou seja, das práticas que possa acolher, que torna possível ou até favorece, podendo favorecer ou inibir essas práticas. O uso já não se faz só em função das dimensões objetivas dos indivíduos, isto é, idade, gênero, habilitações, classe social, estilo de vida, etc., mas cada vez mais incorporam outros aspectos mais subjetivos, como as motivações, as aspirações e os valores dos indivíduos. A dimensão simbólica ganha mais força, os espaços passam a ser utilizados também pela sua imagem, qualidade e conforto. O próprio significado dos espaços públicos tende a modificar-se e, com isso, a sua potencialidade de representar terreno de encontro e lugar privilegiado das sociabilidades e elaboração simbólica, sendo igualmente apropriado e partilhado por grupos sociais muito diferentes entre si.

Assim, os espaços públicos correspondem, para a autora, essencialmente, a duas tipologias espaciais genéricas: os locais de permanência e os circuitos. Os espaços de permanência (que são os que interessam para fins desta análise) são definidos por Matos (2010, p. 21, grifos meus) como:

Cenários de atividade e comportamento, isto é, locais que **estimulam ações e comportamentos espontâneos e a assistência ou participação nesses acontecimentos**, como por exemplo, o simples passeio, o encontro com a natureza, descansar, brincar, jogar, o encontro com os amigos, o encontro com os outros, o **“ver e ser visto”**.

Sob a luz de Matos (2010) é que compreendo o RU como um espaço que permite interações a princípio espontâneas e de prática da língua-alvo, esse “ver e ser visto” é o uso que os estudantes dão ao RU, pois, nesse encontro é que eles poderiam conhecer novas pessoas e gerar relacionamentos de amizade com os locais, é um lugar para interagir e corrigir o português dos(as) aprendizes, conforme afirmou Louis.

Outra visão baseada na sociologia é encontrada em Bourdieu (1996, p. 153, grifos meus) que afirma:

É possível, a esta altura da exposição, comparar o espaço social a um espaço geográfico no interior do qual se recortam regiões. Mas esse espaço é construído de tal maneira que, quanto mais próximos estiverem os grupos ou instituições ali situados, mais **propriedades eles terão em comum**; quanto mais afastados, menos propriedades em comum eles terão. As distâncias espaciais – no papel – coincidem com as distâncias sociais. Isso não acontece no espaço real. Embora se observe praticamente em todos os lugares uma tendência para a segregação no espaço, **as pessoas próximas no espaço social tendem a se encontrar próximas – por opção ou por força – no espaço geográfico**, as pessoas muito afastadas no espaço social podem se encontrar, entrar em interação, ao menos por um breve tempo e por intermitência, no espaço físico. As interações, que proporcionam uma satisfação imediata às disposições empiristas – podemos observá-las, filmá-las, registrá-las, em suma, tocá-las com a mão –, escondem as estruturas que se concretizam nelas.

Em Bourdieu (1996), encontro uma análise pertinente para o uso dos espaços sociais, pois o teórico afirma que à medida que o grupo de jovens se engaja nas horas de refeição no RU, mais oportunidades eles terão de ter experiências e atividades comuns com os locais e mais oportunidades terão de ter uma filiação no lugar para conhecer pessoas e interagir na língua partindo de sua posição subjetiva. É nesse espaço, portanto, que existe maior oportunidade (ou **força**, no dizer de Bourdieu), de poder falar português e construir a sua identidade como estudantes no Brasil.

Nos excertos de Jean, Adam e Antoine, vejo que os candidatos afirmam que vão se acostumar com a culinária local e que têm tempo suficiente para aceitar a combinação de arroz e feijão como parte do cardápio diário. Acho relevante estabelecer que a pergunta geradora das respostas acima foi **qual é a sua impressão**

da cultura brasileira, ou seja, quais aspectos da cultura brasileira achavam diferentes ou semelhantes à cultura deles. Após fazerem as colocações supramencionadas, a comida, e em específico o arroz com feijão, tomou conta da resposta dos estudantes.

Os excertos destacam uma monotonia com a qual eles devem lidar todos os dias. No depoimento de Leroy, observamos como isso é trazido naturalmente no discurso do candidato, afirmando que não há outra opção senão se acostumar: “não tem outro jeito”. Como já foi observado, o uso do espaço público ajuda na construção das identidades dos aprendizes de português no Brasil. É, quiçá, o único *locus* de interação espontânea pela alta afluência, convivência e proximidade social dos agentes que ali se encontram: a população estudantil vai ao RU, portanto, eles devem fazer parte ao querer se engajar, a fim de ter mais propriedades em comum, no dizer de Bourdieu (1996).

| Traços de brasilidade: o que seus olhos veem

O olhar do migrante é o mais verdadeiro
Stuart Hall

A vida das nações é vivida, em grande parte, na imaginação
Enoch Powell

Hall (2006) questiona como é imaginada a nação moderna e quais estratégias representacionais são acionadas para construir nosso senso comum sobre o pertencimento ou a identidade nacional. Questiona-se, também, quais são as representações da “Inglaterra” que dominam as identificações e definem as identidades do povo “inglês”? As nações, esclarece Bhanha (1990, p. 1), “tais como as narrativas, perdem suas origens nos mitos do tempo e efetivam plenamente seus horizontes apenas nos olhos da mente”.

Para Hall (2006, p. 52), a narrativa da cultura nacional é contada baseada em narrativas, das quais destaco uma:

Há uma narrativa da nação, tal como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. Essas fornecem uma série de estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou representam as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação. Como membros de tal “comunidade imaginada”, nos vemos, no olho da nossa mente, como compartilhando dessa narrativa. Ela dá significado e importância à nossa monótona existência, conectando nossas vidas cotidianas com um destino nacional que preexiste a nós e continua existindo após a nossa morte. Desde a imagem de uma verde e agradável terra inglesa, com seu doce e tranquilo interior, com seus chalés de treliças e jardins campestres – a ilha corada de Shakespeare – até às cerimônias públicas, o discurso da “inglesidade” (*englishness*) representa o que “a Inglaterra é, dá sentido à identidade de “ser inglês” e fixa a “Inglaterra” como um foco de identificação nos corações ingleses (e anglófilos).

Na visão dos autores, as estratégias representacionais sobre uma nação configuram a nossa identificação com tal país. Essa seção tenciona destacar alguns aspectos relevantes que moldaram a construção da brasilidade dos jovens que contribuiu para gerar laços de identificação, fortalecimento e criação de identidades e comunidades imaginadas no Brasil.

Michelle e Adrien, da República Democrática do Congo, comentaram que o Brasil é um país no qual se “respira liberdade” para fazer o que as pessoas quiserem, no sentido de manifestar-se politicamente frente à realidade social: Adrien disse: “aqui as pessoas podem gritar ‘Fora, Temer!’ na rua e não acontece nada. No meu país não pode”; nesse caso, Michelle comentou: “aqui as pessoas gritam muito ‘Fora, Temer! Fora, Temer!’ e a polícia não faz nada. Tem liberdade para expressar o que pensam sobre o governo.

No meu país não é assim, não pode. No meu país vivemos em uma democracia, mas é mais uma ditadura”.

Sobre os comentários de Adrien e Michelle, as Nações Unidas estimam que pelo menos 300 pessoas morreram por forças de segurança em protestos na República Democrática do Congo entre janeiro de 2015 e julho de 2017⁵⁸, enquanto milhares de pessoas sofreram ferimentos graves ou foram arrestados, assim como a ocorrência de danos significativos em propriedades privadas.

Apesar do panorama político e social do Brasil, segundo os jovens entrevistados, a situação local é muito melhor do que nos países dos quais eles são oriundos, caracterizando o Brasil como um país que tem liberdade e possibilidade de se expressar sem medo de represálias:

Adrien (2S, 15/09): No meu país é bem diferente, as pessoas têm... há muita corrupção, na política, em tudo. Por exemplo, quando estava na faculdade lá, tinha um rapaz que nunca ia pra aula, ele pagou o professor e ele passou. Não estava acostumado para ir pra aula todos os dias, lista de chamada, os brasileiros estudam mais do que a gente.

Maurice (2S, 15/09): No meu país tem muito político baixo, está muito mal, não conseguem melhorar a saúde, a educação, tudo o que tem o governo. Aqui é melhor porque aqui tem várias oportunidades para trabalhar, para fazer o que você quer, a vida aqui está acima do meu país. Quando terminar, vou voltar ao meu país porque vou ajudar meu país e meus pais. Eu vou levar a experiência para o meu país.

Michelle (2S, 15/09): No meu país não é como aqui. As pessoas não têm liberdade para falar o que pensam de verdade, como a política daqui. No meu país tem democracia, mas eu acho

58 Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/repressao-a-protestos-na-republica-democratica-do-congo-deixa-ao-menos-seis-mortos.ghtml>. Acesso em: 24 mar. 2018.

que é ditadura, porque não podemos dizer o que pensamos. Estou aqui porque tive a oportunidade de pegar uma bolsa de estudos, no início não foi difícil para pegar a bolsa, porque fiz na embaixada e deixei meus documentos. Só isso.

Essa liberdade que eles comentam contribuiu positivamente na construção da identidade como estudantes de portugueses no Brasil, pois os estudantes sempre manifestavam que tinham confiança de expressar o que pensavam em sala de aula e se sentiam à vontade de expressar seu pensamento religioso e político. Durante uma aula, fui questionado porque um deles tinha um adesivo que dizia: “Fora Temer!” e perguntaram se podia usar. Eu disse que, como estrangeiros, podemos ter nossa opinião sobre política, mas que não cabia a nós irmos a manifestações públicas. “Vou usar aqui na UnB”, disse Roger e colou na camiseta. A liberdade de expressão era vivenciada pelos jovens. Da mesma forma, quando se incendiavam os ânimos da turma com debates como a fidelidade e machismo, as mulheres faziam questão de colocar livremente a sua opinião, afirmando que não é comum dizer o que se pensa em espaços como a sala de aula nos países africanos. Por exemplo, Marlon expressou durante a aula que, em uma ocasião, disse a um professor que não havia entendido o conteúdo, e obteve a resposta: “no próximo ano, quando você repetir, você me pergunta”.

Marlon afirma que os professores no Brasil são melhores do que os do Benim: “meu país é muito diferente, as relações entre aluno e professor são difíceis lá, aqui é mais fácil, para poder conversar com seus professores”, enquanto Marion comenta que ela é muito ajudada pelos professores: “é melhor que estudar no meu país (Senegal), porque eles dão conselhos, se importam, se você não vem eles chamam você e conversam. Lá eles dizem: esse é seu problema, se estudar ou não, se vai pra aula ou não”.

Uma das razões desses comentários está no depoimento de Denis, que afirma que as relações hierárquicas nos países dos participantes são de respeito à hierarquia: “o que mais chama a minha atenção é a maneira como os pais são com os filhos. É muito diferente. No

meu país, os pais são muito poderosos, têm muita autoridade”. O mesmo fora destacado por René: a relação entre crianças e pais aqui é muito amorosa, muito diferente. Isso poderia ter influenciado o modo como as relações são construídas na visão dos jovens africanos, tanto as de autoridade como os vínculos com os outros estudantes de outros cursos na UnB. Nesse sentido, uma visão de burocracia diminuída pode ser observada em Louis, Henri e Jacques, quando narraram que familiares e amigos lhes recomendaram o Brasil por ter um processo mais fácil, rápido, sem custo e com baixa burocracia.

Um aspecto que foi salientado pelos participantes foi o gosto dos brasileiros e brasileiras por festas, como veremos nos trechos a seguir:

Oliver (3S, 06/10): A cultura brasileira é um pouco parecida com a africana, o que é um pouco diferente é que tem muitas festas, que não tem muito na África.

Michelle (2S, 15/09): Sou congoleza e vejo diferenças culturais no Brasil. A cultura daqui é muito diferente, posso falar, por exemplo, aqui geralmente os brasileiros gostam muito de festas, no meu país é mais estudar.

Maurice (3S, 06/10): O Brasil tem 26 estados, e quero conhecer Bahia, porque tem muitas pessoas negras, muita cultura africana, muito presente, o Norte, porque tem muitas festas.

Henri (2S, 15/09): Minha vida no Brasil está de boa, porque aqui no Brasil tem muitas festas.

Valentin (3S, 06/10): Todas as quintas-feiras, os brasileiros daqui na universidade fazem festas e vou lá para curtir com eles. Tem música, dança, álcool.

Maurice (3S, 06/10): Aqui no Brasil eu gosto muito de sair, com meus amigos, bater papo, ir a festas que meus amigos me chamam e passear, porque aqui é muito calmo. Aqui não tem praias, mas dá pra viver.

Darlan (2S, 15/09): Daqui gosto das festas, a maneira de viver do povo brasileiro.

Adam (3S, 06/10): Antes de vir pra cá imagina que todo mundo era mais relaxado, que iam pra festas e que não estudavam. Agora vejo que não. As pessoas relaxam só fim de semana.

Observo que a imagem sobre Brasil é latente no imaginário social dos jovens participantes, de pensá-lo como um destino para relaxar, para festejar e não para trabalho ou mobilidade social por meio dos estudos acadêmicos, embora Adam afirme que sua perspectiva mudou desde que chegou. O grupo se engajou nas festas rapidamente, principalmente os rapazes, que manifestavam que sempre frequentavam os bares próximos à UnB e as festas das quintas-feiras, no recinto da instituição.

Esses aspectos configuram uma pequena parte da estrutura social que os acolheu e que permitiu que eles se posicionassem subjetivamente como usuários de português em um país de liberdade política e até sexual, se retomar o que foi mencionado na seção anterior, uma relação próxima e menos verticalista com as autoridades (no caso, professores) e um ambiente com várias ofertas de divertimento, como as festas, por exemplo. Adam afirma que tinha a imagem que o Brasil festejava sempre; porém, na sua permanência viu que era só durante os descansos.

Outro aspecto importante ressaltado pelo jovem foi: “tem bastante coisa da cultura africana aqui”, observando semelhanças entre seu país e o país que o recebe para cumprir seu objetivo de estudar Farmacologia.

Em conclusão, os autores pós-estruturalistas da identidade fazem uma relação intimamente ligada entre os fatores internos e externos ao aprendiz de línguas, como sendo constituidores e constituintes dos processos de identidade do indivíduo. Nesse sentido, Norton Pierce (1995) destaca na década dos anos 90 como no campo da ASL não havia uma teoria que desse conta de integrar o aprendiz e o contexto de aprendizagem, como observado pelos autores pós-estruturalistas, a integralidade dos fatores internos e externos é essencial para compreender os processos densos de construção do aprendiz de línguas inserido social, histórica e culturalmente.

| “Por isso escolhi o Brasil”, Henri

O marco teórico-conceitual que sustenta este texto forneceu uma aproximação ao processo de construção de identidade durante a aprendizagem de português dos jovens francófonos oriundos da África. A noção de **a identidade ser um lugar de luta** (NORTON, 1995, 2013) subsidiou a compreensão de os jovens virem ao Brasil como país não desejado em um primeiro momento. No entanto, a oportunidade que o Brasil oferece aos países em desenvolvimento se apresenta como uma possibilidade viável, pouco burocrática e fácil para os jovens africanos que decidiram vir ao Brasil fazer o curso de língua portuguesa.

Observou-se que, no contexto prévio dos participantes do programa pré-PEC-G, os jovens contaram com o apoio dos pais para sair de casa e se aventurar em uma experiência acadêmica nova no Brasil. Houve depoimentos de jovens cujos pais os incentivaram e estão ajudando financeiramente para concretizar seus sonhos. A limitação de bolsas no PEC-G e alguns benefícios do pré-PEC-G é outro lugar de luta, pois poderia ter problematizado a construção da identidade (à época) dos futuros aprendizes e usuários de português. Outro aspecto destacado é como a possibilidade de sair faz com que alguns deles abandonem o curso ou o refaçam, sem hesitar, já que eles veem, na saída do local de origem, um ganho e um valor cultural relevantes.

Ao longo do ano letivo, eles puderam comprovar as diferenças nos sistemas educacionais, e ver que há boas oportunidades de formação no Brasil, conforme Louis afirma:

É melhor sempre sair do que ficar no meu país. A maneira de dar aula aqui, a maneira de mostrar as coisas, quando você quer fazer o curso que quero fazer, é melhor estudar em outro lugar que não seja o meu país, por isso, estou muito feliz aqui.

Conforme o jovem afirma, o desejo dos participantes era sair do país de origem para ter uma formação no exterior, e o Brasil se apresentou como, na maioria dos casos, a única opção viável. Para alguns, foi uma encruzilhada de “pegar ou largar”⁵⁹. Outro lugar de luta foi o fato de serem estudantes negros no Brasil, que foi experienciado com manifestações racistas por parte de alguns locais.

Em segundo lugar, o conceito de **comunidades de prática** permitiu o entendimento da existência de espaços e locais (públicos ou não) nos quais os estudantes devem circular para ter um sentido de identificação com a identidade em construção. A universidade e o RU são marcos sociológicos de prática que contribuem para aproximar os laços entre os participantes e os brasileiros. Esses espaços interpelam a identidade em construção com as comunidades imaginadas. Observei, também, a criação de redes sociais entre conterrâneos que permitiram a criação de *Safe Houses* que os acolhem durante a permanência no Brasil e permitem que falem a língua local e criem pequenas comunidades dentro do novo contexto.

Analisei, também, o conceito de **comunidades imaginadas**, chegando à conclusão de que foram os sonhos e os desejos de uma identidade imaginada, isto é, serem profissionais formados em um país estrangeiro, que trouxe os participantes ao Brasil. Ao se deparar com um país que não estava nos seus planos, tiveram que modificar e configurar novos sonhos, novas identidades para

59 Ditado popular em português semelhante ao: *“take it or leave it”* em inglês.

manter a comunidade imaginada final: pertencer a um grupo de profissionais de prestígio cuja formação acadêmica será obtida no exterior. Mencionei o caso do Darlan, que conclui que a língua portuguesa será um diferencial importante na hora de exercer a profissão desejada.

A participação ou não participação em diversas comunidades de prática é o que estabelece a dinamicidade dos processos de construção da identidade (NORTON, 2013). Assim, houve manifestações de resistência e não participação por parte dos jovens, cujos critérios de seleção estavam permeados pelos preceitos religiosos que cada um carrega, dentre os quais, destacamos dois: os homossexuais e a vestimenta de uma parte do grupo estudantil. Esses critérios foram quebrantados na hora de os jovens terem mais participação nas diversas comunidades da universidade.

Finalmente, seguindo os preceitos de Hall (2006) e Bhabha (1994), encontrei que a visão de brasilidade, que funciona como um forte fator externo para a construção da identidade dos novos usuários de português e futuros estudantes no Brasil, está configurada por uma visão de liberdade, de expressão espontânea, de relações menos verticalizadas e de um ambiente de festividade.

Destacamos, nesta seção, um depoimento do último simulado, de Roger, Oliver e Louis:

Roger (3S, 06/10): Estou gostando de falar português, mas estou esperando ter o sotaque de aqui, no aeroporto quando cheguei, escutei os brasileiros falando como uma canção, achei interessante. Tenho que esperar e praticar mais para falar como brasileiro, porque sou brasileiro (risos), já falei com professores aqui e aconselharam a praticar mais. Com meus amigos africanos falamos francês, é mais fácil, porque entendemos rapidamente, o mesmo aconteceria se você estivesse em outro país. Aqui tudo é novo, até você porque não te conhecia.

Oliver (3S, 06/10): Eu sou da República Democrática do Congo, a experiência é muito boa, estou me sentindo bem aqui no Brasil. Quando estava no meu país, não pensava em vir aqui, mas quando cheguei, como os brasileiros são, estou achando muito bom.

Louis (2S, 15/09): Eu tive uma oportunidade de estudar aqui no Brasil. Foi sempre meu sonho estudar em outro país numa grande universidade e foi um sonho grande para mim estudar e viajar a outro país. Desde pequeno, meu sonho era ser um engenheiro, meu pai é engenheiro de metais. Meu sonho era ser engenheiro automotivo. Quando essa oportunidade se apresentou para mim, deixei tudo o que tinha para vir pra cá.

Esses depoimentos transparecem uma identificação muito grande com o Brasil. Roger se percebe como brasileiro, e deseja perder o sotaque que evidenciaria as marcas distintivas das suas línguas nativas. Ele sempre me perguntava como fazer para ter um sotaque mais brasileiro, e era evidente cada esforço que fazia para melhorar a pronúncia em português, falar como os jovens brasileiros e se engajar no contexto universitário da UnB. Revuz (1998, p. 227) afirma que “quando melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem”. Oliver mostra como foi o processo para ele: não tinha pensado em vir ao Brasil, mas estando aqui, encontrou identificação, a ponto de querer que os irmãos venham. Louis foi capaz de deixar tudo o que tinha, para cumprir seus sonhos, apesar de haver manifestado que queria estudar na França, porém sendo aprovado no exame de seleção, acabou escolhendo o Brasil. Assim, mostra como é o processo de construção da identidade dos jovens participantes da pesquisa, lugares de luta, espaços sociais para interagir e praticar a língua, comunidades que não geram identificação, permeado por uma imagem sobre o Brasil. Em síntese, um processo caótico, dinâmico, transformante e transformador.

A vertical decorative bar on the left side of the page. It features a yellow section at the top, a green section at the bottom, and a central section with various animal print patterns: white with black stripes, orange with black spots, black with orange spots, and brown with black spots.

5.

**PARA
ENCERRAR...**

O objetivo geral deste estudo foi compreender o **processo de construção da identidade** de um grupo de africanos francófonos participantes do programa pré-PEC-G no ano letivo de 2017 e como eles discursivamente **se posicionam** ao longo do processo de aprendizagem de português. A fim de alcançar esse objetivo, tracei uma pergunta geral: quais posições subjetivas os estudantes adotaram na construção da identidade ao longo da aprendizagem de português?

No vasto acervo teórico de Norton (1995, 2000, 2013), observa-se a influência da escola de estudos feministas pós-estruturalistas como a reconhecida Christine Weedon. Para Norton, a teórica feminista colocou a linguagem em um papel central na sua análise nas relações entre o individual e o social, afirmando que a linguagem não só define práticas institucionais como também serve para construir o sentido de “nós mesmos” (*ourselves*) ou, como ela define também, subjetividade.

As teorias pós-estruturalistas não consideram mais o indivíduo como agenciado, mas agente transformador e suscetível à transformação. Silva (2013) afirma que o indivíduo é sujeito **de** e sujeito **a** relações de poder dentro de um contexto específico. A língua, pois, é o lugar onde possíveis e reais formas de organização social e suas consequências políticas e sociais são definidas e contestadas. Também é o lugar onde o sentido de nós mesmos, nossa subjetividade, é construído (WEEDON, 1997 apud NORTON, 2013).

Essa agência da identidade se mostra na construção de usuários de português dos jovens participantes deste estudo. Iniciamos com a noção de identidade como lugar de luta, na qual observamos que, no intuito e desejo de ser profissionais com formação no exterior, os jovens participantes decidiram deixar seus países, frente à oportunidade que não constava nos seus imaginários: o Brasil, o que os levou à construção da identidade como um *locus* de luta.

Uma premissa fundante do trabalho de Silva (2013, p. 155, tradução minha) e com a qual concordo, é que a identidade é construída discursivamente, e o autor sugere que:

Cada aspecto da identidade redefine e modifica os outros, e já que os indivíduos com frequência modificam e ajustam formas nas quais se identificam e posicionam em diferentes contextos, as identidades são mais bem entendidas quando abordadas na sua integralidade, em vez de aspectos isolados ou uma posição subjetiva.⁶⁰

Retomo, pois, as palavras de Benveniste (1989, p. 27) quando afirma que: “é dentro da, e pela língua, que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente. [...] A linguagem sempre se realiza dentro de uma língua, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular”. Não pode se dissociar, então, língua e sociedade.

Tendo o anterior como horizonte teórico, uma pesquisa metodológica que contemplasse várias arestas fez-se necessária. A análise não buscou validar nem falsear as informações colhidas, mas obter um panorama maior (mesmo que limitado) do complexo processo das identidades dos participantes.

Nessa abordagem teórico-metodológica, observamos, primeiro, que as identidades foram lugares de luta partindo das **narrativas** dos jovens africanos. Seja pelo fato de viajar a um país nunca contemplado ou pelo fato de ter limitações de ordem financeira, cada um desses aspectos poderia ter abalado a construção identitária dos participantes. Um aspecto vivenciado foi o racismo observado durante a permanência deles e delas. A aprendizagem da língua portuguesa viu-se problemática nesses primeiros estágios de

60 Each aspect of identity redefines and modifies all others, and since individuals often shift and adjust ways in which they identify and position themselves in distinct contexts, identities are best understood when approached in their entirety, rather than through consideration of a single aspect or subject position.

adaptação dos participantes, o que não implicaria, necessariamente, uma falta de motivação, ou um desinteresse dos jovens, mas sim, provavelmente, a **formação das identidades e a mutabilidade das identidades/comunidades imaginadas**. Nesse sentido, a visão de luta na construção de identidade se fez pertinente na análise, pois observei que os itens salientados foram conflitivos para eles e, mesmo assim, mantiveram-se com relativa firmeza ao longo do ano letivo de 2017.

Analizamos, também, ao longo dos discursos, posições subjetivas de rejeição e aceitação da cultura e contexto do Brasil. Os participantes identificavam a língua portuguesa como uma “ferramenta”, e o Celpe-Bras como uma espécie de “ritual de passagem”, no dizer de Bizon (2013), o qual era necessário vencer para poder passar à seguinte fase: fazer um curso de graduação no Brasil, pertencer à comunidade imaginada do prestigioso grupo de profissionais formados no exterior, o que teve relação direta com a apropriação da língua e da cultura do Brasil. Assim, observei essa negociação das diferenças, na qual o passado e o presente se encontram e transformam mutuamente no presente de fissuras, brechas e contradições. Para Block (2007), um conceito chave partindo dessa negociação, e consequentes fissuras e brechas, é o conceito de **ambivalência**, definido como a incerteza de se sentir parte de e aparte de: isto é, são os conflitos simultâneos de amor e ódio, é a afirmação simultânea e negação de tais sentimentos. Essa relação de amor e ódio foi encontrada nos depoimentos dos participantes deste estudo.

Nesse sentido, a fim de alcançar tal objetivo, os jovens criaram comunidades de prática, com os brasileiros e com eles mesmos. Por um lado, criavam laços de proximidade nos espaços comuns de acesso à comunidade universitária, apesar do desgosto por alguns elementos da culinária brasileira, os estudantes reconheciam que era no RU que os laços com os locais poderiam se criar e/ou estreitar. Por outro lado, estabeleceu-se uma rede de conterrâneos que os ajudou a manter as suas práticas e língua, como Marion disse: “não me sinto sozinha aqui” ou Antoine: “chorei muito quando cheguei”,

mas os patrícios os ajudaram a criar uma *Safe House*, de subversão linguística, isto é, manter a língua e práticas de origem e trazer um pouco do Congo, do Senegal, da República Democrática do Congo ao Brasil.

Essa *Safe House* serviu como um (dos) *locus* que ajudou a manter viva a chama que os trouxe até aqui: as comunidades imaginadas, sendo a maior de todas o fato de serem jovens com formação profissional em um país estrangeiro, e poder voltar aos países de origem e pertencer a uma comunidade de prestígio que pode retribuir o que foi neles investido e confiado. As comunidades imaginadas, segundo Norton (2013), são grupos não tangíveis nem acessíveis imediatamente, com os quais nos conectamos por meio da imaginação e, para Wenger (2008), a imaginação é outra fonte importante do sentido de comunidade. René considera a oportunidade de estar no Brasil como uma “bênção” e Maurice está na ambivalência de voltar ou ficar no Brasil, mas reconhece que tem de voltar, pois deve devolver o que recebeu (a oportunidade de sair do seu país e estudar um curso de graduação). Darlan reconhece a importância do capital simbólico que representa adquirir mais uma língua e o ganho financeiro que representa profissionalmente dominar a língua portuguesa. Tudo isso dinamizou a construção das identidades como aprendizes de português, pois os participantes reconheceram que teriam que ser usuários eficientes da língua, a fim de alcançar seus objetivos e pertencer à comunidade por ora inatingível.

A análise mostrou, também, como houve grupos com os quais os aprendizes não queriam conviver ou se colocavam subjetivamente distantes devido a seus princípios baseados na religião, como é o caso dos homossexuais e algumas pessoas com vestimentas “muito leves”, segundo a descrição de Marie. Os atos de não participação, para Silva (2013), poderiam ter uma relação íntima com o capital simbólico trazido pelos participantes. Os princípios religiosos podem ser considerados como um capital significativo para os participantes, o que impediu que eles pudessem, nos primeiros momentos da permanência, se aproximar desses grupos.

Observei no depoimento do Maurice uma desaprovação muito grande a esse respeito e pude concluir que o aspecto que eles trazem contribuiu na ambivalência de se colocar como aprendizes de português no Brasil. Analisei, também, como eles observam positivamente a manifestação política livre e as relações próximas com pessoas em posição de autoridade.

Finalmente, a imagem que se tem previamente sobre um contexto determinado definirá a nossa posição e nossa ideia do Brasil, por exemplo. No caso dos participantes, há uma visão relativamente positiva sobre o Brasil, pois os indivíduos locais são vistos, também, como acolhedores, hospitaleiros, com interesse em conhecer os estrangeiros, educados, sorridentes, que gostam de festas, solidários. Essa ideia de nação é um fator interno e externo (do previamente percebido e o atualmente vivenciado) e essa junção ambivalente e contraditória de fatores é uma preocupação nos estudos pós-estruturalistas de aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras.

| Encaminhamentos

Nesta seara promissora, várias pesquisas poderiam se mostrar frutíferas para os pesquisadores na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Durante o desenvolvimento deste estudo, observei que poderia haver uma separação entre moças e rapazes, ou focar na construção de identidade do professor (no caso eu, ou minhas colegas). Norton e Toohey (2001) afirmam que os elementos salientados neste estudo são de interesse na atualidade de vários pesquisadores. Um alargamento da teoria poderia ser feito com cursos para migrantes em situação de refúgio, filhos de migrantes ou o ensino do português fora do Brasil.

Outra sugestão, à luz de Norton (2013), é ver as relações de raça, gênero, classe social e orientação sexual e como elas poderiam impactar o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Um

alargamento deste estudo poderia expandir as relações de raça dos jovens no Brasil como estudantes dos cursos de graduação.

Para Norton (2013), uma das principais implicações pedagógicas para os(as) professores(as) de línguas (segundas ou estrangeiras) é que os(as) estudantes devem ser preparados para falar a língua-alvo fora da sala de aula. A autora dá uma relevância aos contextos de aprendizagem de segundas línguas. Burnaby e Sun (1989 apud NORTON, 2013) afirmam que o ensino deve ser condizente com o contexto: por exemplo, os autores estabelecem que o ensino de gramática e literatura, e menos ênfase no ensino do inglês falado, era mais adequado em contextos como a China. Em contextos de ensino de inglês como língua adicional, como o Canadá (que é o contexto de Norton), os autores indicam que não é suficiente conhecer a teoria, a metalinguagem e o sistema sintático que vertebram a língua. Concordo com Norton (2013) ao afirmar que os(as) aprendizes precisam de práticas frequentes de escrita e fala na sala de aula com o intuito de que se sintam mais confiantes com os falantes nativos fora da sala de aula.

Os jovens participantes deste estudo puderam aprimorar o português escrito e falado pelos espaços nos quais a língua circulava fora da sala de aula. Em várias ocasiões, eles testavam gírias ou frases e perguntavam se tais encaixavam no contexto em que eram manifestadas. Pessoalmente, dedicava uns minutos em sala de aula para que os(as) jovens tirassem dúvidas sobre expressões coloquiais e mencionava aspectos formais da língua e como eles eram modificados na dinamicidade do português falado no Brasil. O corpo docente tentou, por um lado, preparar os(as) estudantes para o Celpe-Bras, porém, uma das minhas preocupações estava nesse aspecto mencionado pelos autores: contribuir para que pudessem circular confiantes na comunidade de falantes nativos ou mais proficientes na língua portuguesa.

Em segundo lugar, considero fundamental a advertência de Norton (2013), ao afirmar que é relevante para o(a) professor(a) entender quais oportunidades estão disponíveis para o(a) aprendiz interagir com os falantes da língua-alvo fora da sala de aula e como essas oportunidades estão estruturadas socialmente. Além de preparar os(as) discentes para o mundo real, fora da sala de aula, o(a) professor(a) há de ter consciência que existem oportunidades nem sempre equivalentes para todos(as), em termos sociais, contextuais, pessoais, etc. Se o professor não tem consciência dessas oportunidades, não poderá ajudar o(a) aprendiz a praticar a língua fora da sala de aula.

Em terceiro lugar, acrescento, ao retomar o que fora mencionado na Carta de Novembro e na Carta de Salvador, que as condições de recepção e acolhida dos jovens que vêm participar do curso chamado de pré-PEC-G precisa de revisitação e de uma homogeneização no Brasil. O processo de separação da família e do contexto local para estudar em outra nação, nem sempre escolhida como primeira opção, pode ser um evento caótico para os(as) jovens. Nesse sentido, o conceito de língua de acolhimento, parece-me, é adequado a esse tipo de contexto. Conforme explicitam Barbosa e São Bernardo (2017, p. 434):

Quando nos referimos à língua-alvo como língua de acolhimento, ultrapassamos a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um conjunto de saberes, como saber agir, saber fazer, e a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas nessa língua, bem como com a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade.

As autoras supramencionadas aplicam esse conceito para migrantes em situação de refúgio, ou migrações forçadas. No entanto, pode-se dilatar esse conceito para grupos que vêm ao Brasil

em relativa vulnerabilidade, e que precisam aprender o português para poder realizar a prova do Celpe-Bras. Esse saber agir e tornar-se cidadão requer um acompanhamento além do acadêmico: precisa de uma abordagem pedagógica essencialmente diferenciada, para atender ao processo complexo de aprendizagem dos jovens que vêm para os cursos de imersão do pré-PEC-G, como especificam as autoras:

Nessa perspectiva, língua de acolhimento propõe uma revisão sobre o papel e a formação do(a) professor(a) que atua nesse contexto, pois ele(a) pode: i) amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua; e ii) estabelecer as condições necessárias para que esse aprendente comece a vê-la e a interpretá-la como elemento de mediação entre ele(a) e a sociedade anfitriã. Desse modo, o(a) professor(a), o planejamento e o material didático constituem elementos-chave nesse processo de ensino-aprendizagem.

Tendo essa visão de acolhimento, prestando atenção nas comunidades imaginadas dos jovens, compreender os processos densos de construção da identidade, cumprir-se-ia o que é proposto por Gonçalves e Silva (2007, p. 501, grifos meus):

Para tanto, precisamos, antes de mais nada, prestar a atenção nas formas e meios que nossos alunos utilizam para aprender. Se atentarmos para experiências educativas entre povos indígenas, quilombolas e habitantes de outros territórios negros, veremos que **não é somente com a inteligência que se tem acesso a conhecimentos**. Que é com o corpo inteiro – o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade – que ensinamos e aprendemos que descobrimos o mundo. **Corpos negros, brancos, indígenas, mestiços, doentes, sadios, gordos, magros, com deficiências, produzem conhecimentos distintos, todos igualmente humanos e, por isso, ricos em significados**. Produzem também conhecimentos científicos, quando decidem realizar pesquisas deste cunho, que têm em conta as circunstâncias e suas condições de ser e viver. Desta forma, vamos confirmar o que há muito aprendemos, ou seja,

que ensinar e aprender implicam convivência. O que acarreta conflitos e exige confiança, respeito não confundido com mera tolerância.

Portanto, a consciência de ser mais do que um professor ou professora é um ponto de partida. Acolher implica ser tolerante, aberto a outras culturas e formas de aprendizagem, recuperar em sala de aula os conhecimentos e visões de mundo dos jovens, e praticar a confiança e respeito mútuos na construção de cidadãos e cidadãs conscientes do espaço multicultural em que se encontram. O profissional que estiver à frente de uma turma do pré-PEC-G teria de, pelo menos, conhecer algumas arestas da construção da identidade dos jovens perante os quais ele(ela) está. O paradigma pós-estruturalista da linguagem torna-se essencial para essa compreensão de fazer exercícios acadêmicos de investigação para que as noções de identidade, de comunidades imaginadas e de comunidades de prática não sejam novamente categorias exclusivas daqueles que detêm o capital econômico, cultural e simbólico para fazê-lo, isto é, dos teóricos estruturalistas. Para Norton (2013), construir a identidade, aspirar a comunidades imaginadas e formar comunidades de prática, na pós-modernidade, é direito de todos e todas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Editora Pontes, 2007.

ANDERSON, B. **Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism**. Revised Edition. New York: Verso, 2016.

BARBOSA, L.; CAÑAS, F. Metáforas dos refugiados no Brasil na mídia: um olhar da linguística cognitivo-funcional. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 12, n. 21, p. 118-134, 2018.

BARBOSA, L.; SÃO BERNARDO, M. Língua de Acolhimento. *In*: CAVALCANTI, L. *et al.* (org.). **Dicionário crítico de Migrações Internacionais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

BARKHUIZEN, V.; KLERK, V. Imagined identities: Preimmigrants' narratives on language and identity. **International Journal of Bilingualism**, v. 10, n. 3, p. 277–299, 2006. <https://doi.org/10.1177/13670069060100030201>.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BEKERMAN, Z. From Russia to Israel and back: Stories of selves and bodies in migration. *In*: OLSHTAIN, E.; HORENCZYK, E. G. (ed.). **Language, identity and immigration Jerusalem**. The Hebrew University Magnes Press, 2000.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. São Paulo: Cia Editora Nacional/EDUSP, 1989.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BIRDSONG, D. Second Language Acquisition and ultimate attainment. *In*: DAVIES, A.; ELDER, C. (org.). **Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004.

BIZON, A. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de Internacionalização**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BLOCK, D. The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner. **The Modern Language Journal**, v. 91.5, p. 863-876, 2007 [1997]. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00674.x>

BM, IPEA. **Ponte sobre o Atlântico Brasil e África Subsaariana: parceria Sul-Sul para o crescimento**. Brasília. IPEA, 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/120113_livropontesobreoatlanticopor2.pdf. Acesso em: 02 jul. 2017.

BOURDIEU, P. **The economics of linguistic exchanges**. Social Science Information, 1977.

BOURDIEU, P. Espaço social e espaço simbólico. *In*: BOURDIEU, P. **Razões práticas. Sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores, MRE. **Programa de Estudantes Convênio de Graduação PEC-G**. Manual do Estudante Convênio, 2013.

CAMPOS, P.; LIMA, R. Capital simbólico, representações sociais, grupos e o campo do reconhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167, p. 100-127, jan./mar. 2018.

CAÑAS, F. A. C. **Cursos e (per)cursos do ensino de PLE na América Central**. Araraquara: Letraria, 2018. Disponível em: <https://www.lettraria.net/cursos-e-percursos/>. Acesso em: 02 jul. 2019.

CAÑAS, F. A. C. **Cursos e (per)cursos: aspectos históricos e políticos do ensino de PLE na América Central**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CAPUTO, C. Estudo descritivo da relação entre a interação com nativos e o nível de proficiência de aprendizes de PLE. **Revista Palimpsesto**, v. 15, n. 23, p. 656-675, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35264/0>. Acesso em: 02 jul. 2019.

CASTLES, S.; MILLER, M. **The Age of Migration**. International Population Movements in the Modern World. Nueva York: The Guilford Press, 1998.

CAVALCANTI, M. A propósito da Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 7, p. 5-12, 1986.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COUTO, L. O eu e a nova língua: identidades e ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Horizontes em Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 133-150, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/971/842>. Acesso em: 02 jul. 2017.

DE CASTRO NETO, F. T. **História do Futuro**: Diagnóstico e perspectivas de Políticas Públicas para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2 no Brasil do século XXI. 2013. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

DE MATOS, F. Espaços públicos e qualidade de vida nas cidades – o caso da cidade Porto. **OBSERVATORIUM**: Revista Eletrônica de Geografia, v. 2, n. 4, p. 17-33, jul. 2010.

DEITOS, G. Uma reflexão sobre o fator motivacional no desenvolvimento da oralidade em língua inglesa para o professor em formação. **Revista X**, v. 2, p. 49-57, 2013.

DENZIN, N. E.; LINCOLN, Y. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. E.; LINCOLN, Y. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCONSI, C. **A marcha dos pequenos proprietários rurais**: trajetórias de migrações do sul do Brasil para o Mato Grosso. Rio de Janeiro: E-Papers, 2011.

DINIZ, L. **Política Linguística do Estado Brasileiro na Contemporaneidade**. A institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. 2012. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Curitiba: EDUCAR, 2004.

FABRÍCIO, B.; MOITA LOPES, L. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 11-29, jul./dez. 2002.

FARNEDA, E.; NÉRIO, M. O projeto cultural de PLE como agente da interculturalidade num contexto de não-imersão. **Revista Letras e Letras**, v. 31, n. 2, p. 14-35, 2015.

FERREIRA, D. **A tradução do eu e do outro**: identidades alteradas pela língua-cultura brasileira. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FETTERMAN, D. **Ethnography**: step by step. Thousand Oaks, CA: Sage. 2010.

FRAGOSO, T. Modernidade líquida e liberdade consumidora: o pensamento crítico de Zygmunt Bauman. **Revista Perspectivas Sociais Pelotas**, v. 1, n. 1, p. 109-124, mar. 2011.

FRANZOZI, L. **A gastronomia como elemento cultural, símbolo de identidade e meio de integração**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2016.

GASS, S. M. **Input, interaction and the second language learner.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997.

GERMAIN, C. **Évolution de l'Enseignement des Langues: 5000 Ans d'Histoire.** Paris: CLE International, 1993.

GIDDENS, A. **The consequences of modernity.** Cambridge: Polity Press, 1990.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. Portal Ação Educativa, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/2kH92WX>. Acesso em: 2 jul. 2017.

GONÇALVES E SILVA, P. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, v. 3, n. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

GUSMÃO, N. África, Portugal e Brasil: um novo Triângulo das Bermudas? **Cadernos CERU**, série 2, v. 23, n. 2, p. 51-62, 2013.

HALL, S. **Representation:** Cultural representations and signifying practices. London: Sage. 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DPeA Editora, 2006.

HALL, S. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Liv Sovik (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HALL, S. The work of representation. *In:* HALL, S. (org.). **Representation:** cultural representations and signifying practices. Londres: Sage/ the Open University, 1997.

HANEDA, M. Investing in Foreign-Language Writing: A Study of Two Multicultural Learners. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 4, n. 4, p. 269-290, 2005.

HIRSCH, O. **“Hoje me sinto africana”**: processos de (re)construção de identidades em um grupo de estudantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2007.

HOLLAND, D.; LAVE, J. (org.). **History in person**: Enduring struggles, contentious practice, intimate identities. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 2001.

HOLLAND, D.; SKINNER, D.; LACHICOTTE, W.; CAIN, C. **Identity and Agency in Cultural Worlds**. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

HOURDEQUIN, P. Identity and Communities of Practice in Foreign Language Learning Contexts. **Apple Award Winning Papers in AL & TESOL**, v. 12, n. 2, p. 133-162, 2012.

JUNG DE ANDRADE, M. Adaptação à universidade de estudantes internacionais: um estudo com alunos de um programa de convênio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 10, n. 1, p. 33-44, jun. 2009.

KALY, A. O ser preto africano no “paraíso terrestre” brasileiro. **Lusotopie**, v. 8, p. 105-121, 2001.

KANNO, Y.; NORTON, B. (org.). Imagined communities and educational possibilities. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 2, n. 4, p. 241-249, 2003.

KRAMSCH, C. **The Multilingual Subject. What foreign language learners say about their experience and why it matters.** New York: Oxford University Press, 2012. (E-book).

KRAMSCH, C.; ZHANG, L. **The multilingual instructor. What foreign language teachers say about their experience and why it matters.** Oxford: Oxford University Press, 2018.

KRASHEN, S. **Second Language Acquisition and Second Language Learning.** Oxford: Pergamon, 1982.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana.** São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

LAM, W. Re-envisioning language, literacy and the immigrant subject in new mediascapes. **Pedagogies: An International Journal**, v. 1, n. 3, p. 171-195, 2006.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.** Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber.** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, M.; ALMEIDA, M.; LIMA, C. A utilização da observação participante e da entrevista semiestruturada na pesquisa em enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 20, p. 130-142, vol. esp., 1999.

LONG, M. The role of the linguistic environment in second language acquisition. *In*: RICHIE, W. C.; BHATIA, T. K. (ed.). **Handbook of second language acquisition.** v. 2. New York: Academic Press, 1996.

LONGARAY, E. **Globalização, Anti-imperialismo e ensino de inglês na era pós-moderna**. 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

LUDKE, M.; ANDRE, M. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1996.

MAALOUF, A. **In the name of Identity: violence and the need to belong**. New York: Penguin Books, 2000.

MACKEY, A.; ABBUHL, R. Input and Interaction. *In*: SANZ, C. **Mind and Context in Adult Second Language Acquisition**. Washington, DC: Georgetown University Press, 2005.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares. *In*: MASTRELLA, M. R. (ed.). **Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada**. v. 18. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 89-113.

MEYER, U. **Teaching cultural awareness in the intercultural classroom**. Disponível em: <http://www.immi.se/intercultural/nr19/meyer-ulrike.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

MILLER, J. **Audible differences: ESL and social identity in schools**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

MILLER, P. J.; MEHLER, R. A. The power of personal storytelling in families and kindergartens. *In*: DYSON, A. H.; GENISHI, C. (ed.). **The need for story: Cultural diversity in classroom and community**. Urbana: National Council of Teachers of English, 1994.

MOITA LOPES, L.; BASTOS, L. **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOTT, L. Raízes históricas da homossexualidade no Atlântico lusófono negro. **Revista Afro-Ásia**, n. 33, p. 9-33, 2005.

MOURA FILHO, A. **Pelo inglês afora**: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

NISBET, J.; WATT, J. Case study. *In*: BELL, J.; BUSH, T.; FOX, A.; GOODEY, J.; GOULDING, S. (org.). **Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management**. London: Harper & Row, 1984.

NORTON, B.; MORGAN, B. Poststructuralism. **Encyclopedia of Applied Linguistics**. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2012.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. **Language Teaching**, 2011.

NORTON, B. **Identity and Language Learning**: extending the conversation. Toronto: Multilingual Matters, 2013.

NORTON, B. **Identity and language learning**: gender, ethnicity and educational change. Harlow, UK: Pearson, 2000. Education/Longman.

NORTON, B. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. *In*: BREEN, M. (org.). **Learner contributions to language learning**: new directions in research. London: Pearson Education Limited, 2001.

NORTON, B.; GAO, Y. Identity, investment, and Chinese learners of English. **Journal of Asian Pacific Communication**, v. 18, n. 1, p. 109-120, 2008.

OPITZ, B.; FRIEDERICI, A. Interactions of the hippocampal system and the prefrontal cortex in learning language-like rules. **Neuroimage**, v. 19, n. 4, p. 1730-1737, 2003.

PAPASTERGIADIS, N. **The turbulence of migration**. Cambridge: Polity Press, 2000.

PARADIS, M. **A neurolinguistic theory of bilingualism**. Amsterdam: John Benjamins, 2004.

PEREIRA, G. **A identidade cultural no processo de aprendizagem do português língua estrangeira (PLE) no Brasil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PRABHU, N. S. The Learner's Effort in the Language Classroom. *In*: SADTONO, E. (org.). **Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom**. v. 28. Singapore: RELC, Anthology Series, 1991.

PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. *In*: DENZIN, M.; LINCOLN, Y. (ed.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

PUREN, C. Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. **Études de Linguistique Appliquée**, CEDICLEC, Université de Saint-Étienne, v. 17-18, n. 140, p. 491-512, 2005.

QUINTANA, M. **Espelho Mágico**. Porto Alegre: Editora Globo, 1951.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade 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: Mercado das Letras, 1998.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

RICHARDSON, L. Writing, a method of inquiry. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **The Sage Handbook of Qualitative Research**. London: Sage Publications, 1994.

ROSA, M.; ARNOLDI, M. **A entrevista na pesquisa qualitativa. Mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANCHES, F. **The construction of English teacher identity in Brazil: a study in Mato Grosso do Sul**. 2013. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SÃO BERNARDO, M. A. de. **Português como língua de acolhimento: um estudo com migrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SAUCEDO, S. Reseña de “The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World” de Stephen Castles y Mark J. Miller. **Estudios Demográficos y Urbanos**, n. 49, p. 245-249, enero-abril, 2002.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2013.

SAYAD, A. **Imigração ou os paradoxos da Alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

SCHÜKLENK, U. Introdução à ética em pesquisa. *In*: DINIZ, D.; GUILHEM, D.; SCHÜKLENK, U. **Ética na Pesquisa**: a experiência de treinamento de países sul-africanos. Brasília: Editora UnB/Editora Letras Livres, 2005.

SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. *In*: DENZIN, N. E.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Bookman e Artmed, 2006.

SCHWARTZ, B. On explicit and negative data effecting and affecting competence and 'linguistic behavior'. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 15, p. 147-163, 1993.

SELIGER, H.; SHOHAMY, E. **Second Language Research Methods**. New York: Oxford University Press, 1995.

SILVA, C.; LIMA, L. El Español como Lengua Extranjera (e/le): en búsqueda de la adquisición de una voz identitaria. **Revista Polyphonía**, v. 21/1, p. 167-184, jan./jun. 2010.

SILVÉRIO, V.; TRINIDAD, C. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul./set. 2012.

SOUSA DA SILVA, A. **Não sou africano**: sou guineense, angolano, cabo-verdiano. *In*: SOUSA DA SILVA, A.; RODRIGUES, M.; SOARES, C. (org.). Cuiabá: NEPRE-UAB-UFMT, 2016.

SOUZA SILVA, A. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no movimento *hip hop*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

STAKE, R. E. Case studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

TING, Y.-R. Foreign Language Teaching in China: Problems and Perspectives. **Canadian and International Education**, v. 16, p. 46-61, 1987.

ULLMAN, M. Contributions of memory circuits to language: the declarative/procedural model. **Cognition**, v. 92, n. 1-2, p. 231-270, 2004.

ULLMAN, M. A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: the declarative/procedural model. *In*: SANZ, C. **Mind and Context in Adult Second Language Acquisition**: Methods, Theory and Practice. Washington, DC: Georgetown University Press, 2005.

VIANA, N. Planejamento de cursos de línguas: pressupostos e percursos. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 1997.

WENGER, E. **Communities of practice**: Learning, meaning and identity. New York: Cambridge University Press, 2008.

YOSHIZAWA, A. **Learner identity construction in EFL context**: Needs for research area expansion and examination of imagined identities in imagined communities. 2010. Disponível em: <http://www.keiwa-c.ac.jp/kenkyu/kiyo/doc/kiyo19-3.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

SOBRE O AUTOR

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciado em Comunicação Social - Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, UCA (2010). Possui experiência como professor de Português Língua Estrangeira no Centro Cultural Brasil-El Salvador, da Embaixada do Brasil e no Ministério das Relações Exteriores de El Salvador. Tem colaborado com tradução simultânea de palestras e documentos especializados do espanhol para o português e com a elaboração de material didático de PLE. Aplicador do Exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) desde o ano 2010 e corretor da parte escrita do exame desde 2018. Atualmente, é professor substituto do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, atuando na área de Português para Estrangeiros. Foi professor e pesquisador do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros da UnB, colaborando na docência, elaboração e pilotagem de materiais didáticos.



Publique seu e-book com a gente!

Letraria 





Letraria 