



Análise de experiências em português como segunda língua a partir de uma perspectiva interseccional

Analysis of experiences in Portuguese as a second language from an intersectional perspective

*Juliana Harumi Chinatti Yamanaka**

RESUMO: Este estudo de caso qualitativo se centra sobre os conceitos de experiências e interseccionalidade para analisar a relação entre uma intercambista e a língua portuguesa. Este artigo utiliza o paradigma indiciário para analisar os dados coletados pelas entrevistas semiestruturadas. Os resultados do estudo revelaram que as experiências têm a ver com as relações, dinâmicas e circunstâncias vivenciadas por uma biografia inscrita em um corpo físico que não pode ser negligenciado. É possível que experiências vividas, no entrecruzamento dos vetores de opressão, engendrem emoções que afetem a aprendizagem. Por isso, sugere-se uma agenda investigativa em Linguística Aplicada compromissada socialmente.

ABSTRACT: This qualitative case study focuses on the concepts of experiences and intersectionality to analyze the relationship between an exchange student and the Portuguese language. This paper uses evidential paradigm to analyze data collected from semi structured interviews. The results of the study revealed that the experiences are related to the relationships, dynamics and circumstances experienced by a biography inscribed in a physical body that cannot be neglected. It is possible that lived experiences, in the intersection of the vectors of oppression, engender emotions that affect learning. Therefore, we suggest a responsible agenda for Applied Linguistics.

PALAVRAS-CHAVE: Experiências. Interseccionalidade. Português como segunda língua.

KEYWORDS: Experiences. Intersectionality. Portuguese as a second language.

1. Introdução

Contornos de múltiplos sentidos são atribuídos ao ensino-aprendizagem de línguas de modo singular por cada sujeito. Ainda que compartilhe um mesmo

* Profa. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: julianalapsis@gmail.com.

ambiente físico e os mesmos recursos instrucionais (a sala de aula, o livro didático, a professora), para elaborar suas interpretações sobre o mundo, os sujeitos da aprendizagem partem de condições simbólicas, materiais, e, por que não dizer, existenciais específicas que, por vezes, os posicionam em situação de desvantagem. Qualquer investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas (de agora em diante EALin) que opere na direção do reconhecimento das diferenças e, inclusive, das desigualdades, necessita extrapolar as fronteiras da sala de aula e localizar as experiências relacionais em contextos concretos de vivência da língua-alvo. Dessa forma, se alargará o conhecimento no campo e se abarcará a dimensão das biografias.

Este artigo representa parte dos resultados de uma pesquisa mais ampla e busca discutir a construção da relação entre uma candidata ao Programa de Estudante-Convênio de Graduação e o português como segunda língua, considerando, para isso, suas experiências durante o processo escolar e extraescolar até o momento da realização do exame de Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (de agora em diante Celpe-Bras).

Lançado em 1965 pelo Ministério das Relações Exteriores, o Programa de Estudante-Convênio de Graduação (doravante PEC-G) visava regularizar o status dos estudantes estrangeiros no país, unificar as condições de intercâmbio e dar garantias de tratamento semelhante aos estudantes internacionais (BRASIL, 2012). Em 1998, o programa começou a ser gerido também pelo Ministério da Educação. Atualmente, o PEC-G destina-se à formação educacional de estudantes estrangeiros no Brasil (especialmente daqueles oriundos de países em desenvolvimento) a partir da oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior do país (BRASIL, 2012). Desde 2001, o PEC-G selecionou mais de 6.000 estudantes para se profissionalizarem aqui (BRASIL, 2012), o que assinala o reconhecimento do Brasil como país apto à qualificação de pessoas de diversas partes do mundo.

Nesse contexto, aprender o português como segunda língua (de agora em diante PL2) é uma empreitada que exige mais que meras aulas expositivas ou a execução de tarefas repetitivas, por vezes, calcadas em abordagens de ensino que escamoteiam seu caráter violento e colonizador sob o pretenso respeito a uma norma ou à subordinação do falante a uma variante específica da língua aceita como hierarquicamente superior.

Anzaldúa (2009) diz que, para superar a tradição do silêncio, é preciso não ter vergonha de existir na língua. Aprender PL2 é uma experiência existencial desafiadora e singular, que ultrapassa os aspectos das competências e habilidades individuais, pois é, antes de tudo, uma experiência relacional. Nesse sentido, a vivência em PL2 está inscrita em um macrosistema externo, que atrai e impele a lidar com a língua de diversas maneiras nos distintos contextos ao longo do tempo (NORTON, 2000). Diante do desafio de ser aprovada/o no Celpe-Bras, cada candidato ao PEC-G investirá sobre o PL2 a partir condições específicas de interação, por vezes inscritas em mais de um eixo de opressão que conforma a estrutura social dada.

Este artigo se justifica não somente por agregar aos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ao propor como questão central à análise das experiências em PL2 com enfoque no PEC-G, ainda pouco investigadas (MICOLLI, 2006); mas principalmente pela reduzida capacidade das pesquisas atuais brasileiras em Linguística Aplicada (de agora em diante LA) considerarem mais de um ou dois eixos de opressão dentro dos processos interacionais mediados pela língua. Mesmo quando tratam sobre identidades, ainda há dificuldade em se compreender a articulação convergente dos vetores de força que agem sobre determinados indivíduos. Fora o fato de que algumas categorias de análise, como raça, gênero, sexualidade, classe, capacidade, origem, etc., ainda parecem permanecer como impróprias em uma pesquisa que se pretenda imparcial.

Inserido na linha de pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas, este estudo amplia o contexto de investigação para além das interações da sala de aula. Opera com o conceito de Linguística Aplicada enquanto campo investigativo transdisciplinar que, a partir de um viés crítico e comprometido socialmente e, portanto, ideológico, centra-se não apenas na compreensão dos processos comunicativos como também no encaminhamento de proposições para as demandas da linguagem. É sobre essa vertente de produção do conhecimento, com a qual outras/os pesquisadoras/es demonstraram preocupação, que pretendo me centrar (BORGES, 2017; DAMIANOVIC, 2005; MOITA LOPES, 2011; SILVA, 2015).

Para buscar compreender como as experiências podem influenciar o processo de aprendizagem da língua-alvo, foi proposta como questão orientadora: *como se caracterizam as experiências de uma candidata ao PEC-G em PL2?*

A seguir, explicitarei os referenciais teóricos que serviram de base para o estudo.

2. Referencial teórico

Nesta seção, (1) introduzirei a concepção de linguagem orientadora (AUSTIN, 1990); (2) definirei o conceito de experiências (MICCOLI, 2006, 2007, 2010); por fim, (3) para compreender as desigualdades e desvantagens de determinados sujeitos da aprendizagem, abordarei o conceito da interseccionalidade (CRENSHAW, 2002; COLLINS, 2017; LEFFA, 2007; NORTON-PEIRCE, 1995).

2.1 Paradigmas em torno da língua

Koch (1998) afirma que as concepções em torno da linguagem humana podem ser sintetizadas em três tipos: (a) a representacionalista, que opera enquanto espelho do mundo e do pensamento; (b) a instrumental, entendida enquanto ferramenta de comunicação através da qual o emissor comunica mensagens ao receptor; e (c) a prática

discursiva, enquanto lugar de interação e de ação de sujeitos específicos em contextos concretos sob determinadas condições.

A concepção de linguagem orientadora da análise se aproximará à Teoria dos Atos de Fala (AUSTIN, 1990), que se opõe à natureza exclusivamente representacionista ou instrumental e concebe a linguagem como atividade que possui força constituidora dos sentidos da experiência humana.

Questionar os pressupostos que subjazem à noção de linguagem permite redescrever o nexo existente entre língua e existência. Nesse sentido, me aproximo de uma concepção de língua enquanto estrutura social que possui poder organizador da realidade e que está, sobretudo, vinculada ao corpo e aos seus consequentes modos de localização ou pertencimento geográfico, comunitário, identitário, político, etc. (FABRÍCIO, 2017).

2.2 Experiências

É a natureza sociocultural do aprender que justifica o uso das experiências na investigação do EALin, pois elas assumem função importante no modo de significação da existência no passado, presente ou futuro (MICCOLI, 2007).

Miccoli (2010) divide as experiências dos estudantes em diretas ou indiretas. As primeiras são aquelas que influenciam diretamente o processo de aprendizagem, sendo localizadas como as interações situadas no espaço formal de ensino. Elas se subdividem em: cognitivas, sociais e afetivas. Estas se referem aos sentimentos e às emoções relacionados às experiências. Essas estão incluídas nas relações entre aprendiz, colegas e professores. E aquelas envolvem os aspectos cognitivos responsáveis pelos processos de aprender.

Para a autora, as experiências que extrapolam a sala de aula não deixam de influenciar o processo de EALin. Essas experiências indiretas podem ser classificadas como: contextuais, pessoais, conceptuais e futuras. As primeiras fazem referência ao

ambiente em que a aprendizagem acontece em nível micro (dentro da instituição educacional, mas fora da sala de aula) ou em nível macro (fora da instituição educacional). Já as segundas são entendidas como aquelas vividas anteriormente, em contextos informais de aprendizagem, e que estão relacionadas ao âmbito pessoal. Em seguida, estão as que se referem às concepções sobre situações e fatos determinados. Por fim, estão as futuras, que podem se referir a aspectos cognitivos, sociais ou afetivos sobre algo que ainda será realizado ou alcançado.

2.3 Interseccionalidade

Diante da compreensão de que a sociedade é um sistema de comunidades formada por diversos grupos que se relacionam entre si e que, com frequência, sobrepõem-se uns aos outros total ou parcialmente (LEFFA, 2007), pesquisadoras/res da Linguística Aplicada (BORGES, 2017; DAMIANOVIC, 2005; MOITA LOPES, 2011; NORTON-PEIRCE, 1995; SILVA, 2015) passaram a criticar a teorização homogênea dos sujeitos envolvidos nos processos comunicacionais e a assumir opinião contrária à ocultação das assimetrias existentes. Esses posicionamentos censuram práticas sofisticadas de exclusão as quais escamoteiam, no interior do exercício da produção científica, desvantagens estruturais que subordinam os sujeitos a condições concretas de interação.

Assim, para ampliar a compreensão sobre a complexidade da realidade, Crenshaw (2002) propõe que pensemos os vários vetores de poder, por exemplo: raça, gênero, classe e outros, como avenidas que constituem o terreno social, econômico e político. É através dessas avenidas que se move o desempoderamento dos sujeitos, atingindo seu ponto máximo no entrecruzamento de opressões. Por exemplo, mulheres racializadas, frequentemente posicionadas nessas intersecções, podem sofrer racismo, xenofobia, machismo ou exploração de classe. Isso significa que são impactadas nas diversas direções dos vetores de opressão e que, portanto, suportam

carga maior de sofrimento. A autora preconiza a análise das experiências de vida das mulheres postas à margem na busca de pistas da discriminação, em um movimento que vai de baixo para cima.

A relevância do uso do conceito de interseccionalidade está em (1) estabelecer relações entre identidades individuais e coletivas; (2) mirar nas estruturas sociais; (3) criar teorias a partir da base; (4) contribuir com projetos de justiça social (COLLINS, 2017).

Como bem aponta Leffa (2007), é preciso recordar que a escola possui mecanismos sutis de exclusão, os quais fazem com que estudantes em um mesmo ambiente de aprendizagem tenham oportunidades de interação socialmente construídas de modo desigual.

3. Metodologia

Erigido a partir dos princípios do estudo de caso e da abordagem qualitativa (RICHARDSON, 1999), este estudo representa um recorte de uma pesquisa mais ampla, que ocorreu entre os meses de abril e novembro de 2012.

Foram considerados como contextos de aprendizagem tanto a escola, enquanto espaço formal, como o bairro residencial e a igreja, enquanto espaços secundários.

Na escola, o curso específico teve duração de cerca de oito meses e as aulas foram planejadas em quatro etapas, que iam do nível básico ao avançado. Elas atendiam um grupo formado por 13 jovens francófonos (6 meninas e 7 meninos), na faixa etária dos 20 anos, oriundos do Benim, Congo e Togo.

O bairro onde moravam os estudantes estava localizado na zona sul do Plano Piloto, e se chamava Vila Telebrasília. Criado em 1957 como assentamento dos operários da construção de Brasília, sua história está inscrita em processos de lutas pela permanência residencial dos candangos na região após a instituição definitiva da Capital (LACERDA, 2011). Resquícios da segmentação social permanecem na região até hoje.

A colaboradora desta pesquisa foi escolhida por ser a que menos fazia interferências orais no grupo. Para preservar sua identidade, seu nome foi substituído por pseudônimo escolhido por ela mesma: Dora.

As técnicas que mais contribuíram para a coleta de registros aqui apresentados foram a observação e as entrevistas semiestruturadas (RICHARDSON, 1999), aplicadas antes e depois da realização do Celpe-Bras.

O processo analítico contou não somente com a seleção de registros mais relevantes, mas também fatos que em outra ótica poderiam ser considerados secundários. Esta etapa foi orientada pelo paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989), o qual sugere que detalhes residuais podem ser relevantes para a interpretação da realidade.

Feita a apresentação metodológica, passo à análise de dados.

4. Análise dos dados

A discussão dos dados aqui apresentados tem como base pesquisa mais ampla realizada entre os meses de abril e novembro de 2012. Esta seção tratará: (a) da reação da família de Dora ao intercâmbio; (b) das emoções da estudante em sala de aula; (c) das suas vivências em outros espaços; (d) de sua experiência marcante no processo de aprendizagem do PL2; e, por fim, (e) da resignificação de suas concepções sobre o povo brasileiro ao longo do tempo. Excertos das falas de Dora foram utilizados para nomear as próximas subseções.

4.1 “Quando eu decidi vir estudar aqui...”

Norton (2000) afirma que a noção de investimento em uma língua precisa ser compreendida a partir da trajetória histórica de cada aprendiz. Partindo dessa premissa, as experiências impactantes no processo de aprendizagem iniciaram antes mesmo da chegada da estudante ao Brasil, e referem-se à reação da família

ao intercâmbio. À época, ela estava com 22 anos e falava, além do francês, o nagô, o fon e o dendi. Dora se inscreveu no PEC-G quando estava no penúltimo ano do curso superior em Administração.

O fragmento abaixo apresenta indícios sobre o lugar social ocupado por Dora no Benim, bem como vestígios sobre seus desejos e projeções futuras. O presente é o elo entre passado e futuro, insinuando conexões entre experiências pessoais, conceptuais e futuras. São as circunstâncias vividas tensionando nossas concepções sobre o que devemos fazer no presente para delinear o por vir. Vejamos o que relata a estudante¹:

Quando eu decidi vir estudar aqui, meu... Na verdade, meus pais já morreram. Então, eu morava com o meu irmão e duas das minhas irmãs mais jovens. [...] Então, quando eu decidi, meu irmão, ele não aceitou... E me disse que não... que ele não vai emprestar o dinheiro... para me ajudar a manter... [...] Então, lá ele ficou triste. Eu também tenho um namorado. Ele também não... Ele também não aceitou porque ele disse a distância é longe. Então, todo mundo ficou triste, mas, como é para meu futuro, ele deixa. Depois... hoje é difícil, mas, depois, todo mundo vai beneficiar esta oportunidade. Porque não é para viajar para outro país... não é... não dá para todo mundo... é uma chance. (Dora – E1)

Por ser francófona, quando ainda estava no Benim, Dora acreditava que seria fácil aprender português pela proximidade entre as línguas. No entanto, as vivências no Brasil inscritas em escassas oportunidades de interação na língua-alvo foram determinantes para desestabilizar essa crença confortável, o que apontou para a relação entre experiências contextuais e conceptuais (MICCOLI, 2006).

Pertencer a um grupo ou a uma comunidade discursiva exige a participação em rituais de iniciação diferentes para cada pessoa (LEFFA, 2007). Para ser reconhecido enquanto falante de uma outra língua, não é diferente. No caso de

¹ Optou-se por manter as respostas da colaboradora na sua forma espontânea, ou seja, sem correções.

Dora, seria mais adequado chamar tais rituais de desafios ou impedimentos, caracterizados por relações assimétricas de poder, que se entrecruzam em pelo menos quatro eixos (CRENSHAW, 2002), que juntos caracterizam de modo específico as experiências na língua-alvo. Ser mulher, negra, estrangeira e com reduzidos recursos financeiros à disposição situa as oportunidades de interação numa régua social marcada pela métrica da exclusão.

Fica evidente que a apreensão na família, relatada por Dora, foi resumida à reação dos homens. Assim, desde o princípio, Dora se depara com experiências relacionais que se configuram como impeditivas à realização o intercâmbio. Com frequência a desigualdade de gênero tem imposto às mulheres a submissão de sua vontade a da família. Apesar disso, pouco tem se questionado o caráter da instituição familiar e os seus efeitos em pesquisas relacionadas a aprendizagem de línguas. O problema é que tradicionalmente as concepções em torno da noção de família moderna, consolidada no século XIX, têm sido norteadas por normas e interesses masculinos que há muito têm situado mulheres na esfera doméstica; perpetuado estereótipos de gênero variados, principalmente aqueles relacionados à reprodução sexual e ao cuidado com a prole; reproduzido no âmbito público divisão do trabalho com base em estereótipos de gênero; permitido violências simbólicas, econômicas, psicológicas, físicas, bem como têm alienado direitos referentes à proteção, à reprodução, à educação, ao trabalho, ao exercício político (OKIN, 2008).

Dora optou por seguir seus planos, mesmo que para isso tivesse que estar em um novo lugar sozinha, com reduzido recurso financeiro à disposição. O investimento feito deve-se à representação do intercâmbio e conseqüentemente da língua portuguesa, como uma oportunidade de ascensão social, o que traz consigo a noção de busca por acesso a recursos simbólicos e materiais, assimetricamente repartidos na sociedade. Como exemplo dos primeiros, temos a língua e a educação. No caso dos últimos, o dinheiro, por exemplo (NORTON-PEIRCE, 1995).

As desigualdades existentes na distribuição desses bens entre todos é o que atribui a eles e às pessoas que os detêm valor, prestígio e reconhecimento social diferenciado (LEFFA, 2007).

Não somente fragmentos das experiências pessoais anteriores de Dora dão indícios sobre a importância da luta pelo acesso a tais bens para as mulheres do Benim, como também dados sobre o Índice de Desigualdade de Gênero (de agora em diante IDG) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2013) que reflete a desvantagem da mulher na saúde reprodutiva, no empoderamento e no mercado de trabalho. Em 2011, na classificação de 146 países que promovem a igualdade entre homens e mulheres, o Benim localizava-se em 133º lugar. Já na classificação do Índice de Instituições Sociais e Gênero (SIGI, 2013)², o Benim ocupava 81º posto dentre 86 países analisados em 2012³.

A perspectiva de futuro promissor de Dora dependia do aprendizado e, mais que isso, da outorga do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) em nível intermediário. Isso significa que parte de seu projeto de vida estava subordinado não somente à sua capacidade de circulação na língua-alvo, mas principalmente a uma linguagem autorizada (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011). Experiências relacionadas a essa (des)autorização linguística serão reiteradas tanto nas experiências diretas quanto indiretas de Dora.

A trajetória construída com a língua portuguesa está inscrita em um longo processo de enfrentamento de condições adversas à aprendizagem, que iniciam com a decisão de deixar o país à revelia da família até o desafio de existir e resistir em uma língua que originariamente não é a sua. Tais experiências passam

² O SIGI foi lançado em 2009 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (doravante OCDE).

³ À diferença do IDG, o SIGI capta instituições sociais discriminatórias como o casamento, as práticas discriminatórias de herança, a violência contra as mulheres, de preferência pelo filho, acesso restrito a espaços públicos e de acesso restrito a terra e ao crédito.

inevitavelmente por processos de reconfiguração identitária, emocional e afetiva contextualizadas no tempo e no espaço situacional.

4.2 “Aqui é como uma família”

Sobre a escola, Dora dizia que *“está feliz porque aqui é como uma família”* e compara suas experiências no Brasil e no Benim *“Lá no meu país quando os professores entram na sala, eles ficam bravos com todo mundo”*. Novamente sugere-se que as experiências pessoais anteriores contribuem para a construção da percepção sobre as práticas pedagógicas do momento presente.

Como os colegas que estudavam em sala eram os mesmos da residência estudantil, a escola parecia se tornar uma extensão do lar. Na Vila Telebrasil, ela vivia em uma residência estudantil, com mais três meninos e três meninas. Todos francófonos. Assim, apesar de conceitualmente se diferenciar do construto família, é possível afirmar que as experiências em PL2 de Dora situaram-se predominantemente no espaço restrito da sala de aula e, em menor frequência, no âmbito público da vida e externo à escola. A privação das oportunidades de interação em língua portuguesa parece contribuir para a conformação de sentimentos que marcam negativamente Dora e que a acometem em sala. Sobre isso, vejamos o comentário da estudante abaixo:

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

A participação de Dora em sala de aula é afetada por sua autopercepção no desenvolvimento da língua-alvo, engendrada a partir de processos relacionais que a posicionam no entrecruzamento dos eixos de opressão. No contexto da educação

formal, o medo e a vergonha inundam os momentos de aprendizagem e remontam a experiências sociais e afetivas anteriores: “Então, ela vai ficar com raiva... Ela já explicar essa palavra”.

Ao passo que mecanismos sofisticados de exclusão, os quais determinam quem pode falar e quem pode ser ouvido (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011), ocultam-se sob o manto da naturalidade das personalidades ou dos modos de interação social (LEFFA, 2007), a “autoexclusão” passa a ser marcante em trajetórias de aprendizagem inscritas em eixos subordinados socialmente pelos regimes de opressão de raça, gênero, classe, etc. Assim, o discurso da educação como caminho neutro para a transformação e ascensão social continua a rechaçar os sujeitos postos à margem a priori.

As observações de campo indicaram que, dentre todos da turma, Dora era a que menos participava das aulas. Sobre isso é importante lembrar que a escola é mais um espaço de reprodução das assimetrias de poder que determinam o processo de alocação dos recursos, inclusive linguísticos (LEFFA, 2007). Por isso, os educadores devem ser desafiados a cultivarem um olhar sensível e empático com vistas a uma prática pedagógica mais integrativa e igualitária.

4.3 “Porque eles são assim?”

As experiências indiretas de Dora se davam especialmente no âmbito da igreja: “durante a semana, quando ter... é... às sextas, eu vou para lá [igreja], mas se não tem nada, eu vou para casa”. Esse contexto se configurou espaço secundário de vivência na língua-alvo bem como de interação com o povo brasileiro e seus costumes. Segundo as concepções da aprendiz, a igreja seria um lugar propício para a interação na língua. Apesar dessa expectativa, ela afirma encontrar uma comunidade pouco disposta ao diálogo. Vejamos o excerto que menciona sua relação com a comunidade católica:

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

Dora questiona se sua timidez é o único fator impeditivo para o diálogo. Sobre isso, Norton-Peirce (1995) aponta a dificuldade das teorias de aquisição de segunda língua em estabelecer relação entre o sujeito da linguagem e a tessitura social, sugerindo a relevância de uma teoria identitária que possa dar conta dessas questões. Assim, com o auxílio da perspectiva interseccional, desloco o olhar para os vetores de opressão passando a questionar se o racismo, a xenofobia, o machismo ou a opressão de classe não seriam fatores impeditivos da interação (CRENSHAW, 2002). Sobre a sala de aula, a participação mais ativa dos homens leva a indicar que sim. Sobre as reduzidas possibilidades de mobilidade dentro da cidade, a questão econômica sugere que sim. Sobre a dificuldade de estabelecimento de uma rede social de interação e de apoio, sabe-se que no Brasil o racismo não pode ser negligenciado.

Enquanto produtora de suas próprias concepções, além de questionar quem está habilitado ao diálogo, Dora lança luz sobre aspectos culturais próprios de uma determinada tradição religiosa. Apesar de ser católica, compara sua ida à Igreja Evangélica e afirma que as oportunidades de interação nesta última pareceram mais significativas em sua experiência pessoal. Vejamos, no próximo excerto, a hipótese criada por ela para explicar as diferenças de interação em uma e outra igreja:

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

Sabe-se que, de modo geral, espaços religiosos têm uma trajetória inscrita nos processos de educação do povo, que vão desde o monopólio da cultura letrada na Idade Média até práticas de letramento contemporâneas e, especialmente, difusão da língua de sinais. Apesar disso, Jung e Semechechem (2009) afirmam que, em termos de pesquisa, há um desinteresse pelos eventos litúrgicos em relação às práticas escolarizadas. É preciso que as pesquisas em LA se aprofundem nos espaços religiosos enquanto ambientes de aprendizagem de línguas estrangeiras.

4.4 “Se você não aprender português, você vai voltar para o seu país”

Uma das experiências marcantes relacionada ao português, foi descrita no excerto abaixo:

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

Mesmo compreendendo que a docente buscava alertá-la para o seu próprio bem, à época da entrevista, Dora ainda se comovia com aquele evento. Conforme Koch (1998), independentemente da intenção do falante, os enunciados possuem certa força que irá produzir efeitos sobre o interlocutor. Aquelas palavras feriam

ainda mais ao serem proferidas por autoridade socialmente aceita como legítima para interditar a circulação de aprendizes em uma língua.

Se, para pertencer a uma comunidade linguística, é preciso que se exerça atividades específicas executadas pelos seus membros (LEFFA, 2007), como é possível aos aprendizes de outras línguas já subordinados aos regimes de poder hegemônicos serem reconhecidos como sujeitos aptos ao diálogo igualitário? Sobre isso, Dora se indaga: *“eu sei que para conseguir eu tenho que praticar, praticar a língua. Mas como praticar se eu não tenho amigos? É o problema. Eu me fiz essa pergunta todo o dia”*.

Enquanto sujeito que dá sentido a suas experiências e questiona os modos pelos quais o mundo se organiza, indiretamente, Dora levanta a seguinte questão: Quanto do sujeito da aprendizagem são traços de sua característica individual ou são efeitos da combinação de diferentes formas de opressão que o impelem a ser de uma determinada maneira? Para ela, parte do problema tem origem em suas características pessoais e outra parte está relacionada às oportunidades de comunicação. Essa é uma questão para as Teorias de Aquisição de Línguas.

A história marcante de Dora ofereceu pistas sobre como a relação da estudante com o PL2 está inserida em uma tessitura social complexa, que, com frequência, marca negativamente sua autopercepção no processo de aprendizagem. Sobre isso, Glória Anzaldúa (2009, p. 312) declara que a identidade é indissociável da língua: *“Então, se você quer mesmo me ferir, fale mal da minha língua”*. Em sentido semelhante, bell hooks⁴ (2008, p. 858) afirma que a estratégia de moldar e regular a língua do outro pode ser utilizada como *“arma para envergonhar, humilhar e colonizar”*.

⁴ Conforme preferência da autora, registramos seu pseudônimo (bell hooks) sempre em letra minúscula.

4.5 “Gostava muito do país, mas...”

Dora afirma que suas concepções sobre o Brasil foram ressignificadas com o passar do tempo. Assegura que “gostava muito do país, mas, quando veio para cá, notou que os brasileiros eram muito contidos, não gostavam de falar com as pessoas e não eram muito gentis”. Norton (2000) afirma que vivenciar a língua não depende unicamente de nós, mas também de um sistema externo a nós, que nos atrai e impele a lidar com a L-A de maneiras diversas no tempo e no espaço situacional, o que significa que as oportunidades de interações socialmente estruturadas, guardam consigo assimetrias. Esse sistema parece influenciar os modos de significação das experiências no Brasil. Vejamos, abaixo, sua fala:

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

Com o isolamento linguístico, a escassez econômica, a pressão familiar e a incerteza da aprovação no Celpe-Bras, os sentimentos de dúvida, tristeza e desamparo (“o que eu fiz?”) surgiram como experiências afetivas que marcaram o processo escolar. Os vetores de força pareciam posicioná-la na fronteira entre a felicidade de realizar seu sonho e o arrependimento.

Apesar de todas as experiências vividas, o resultado positivo do Celpe-Bras demonstrou que Dora não está apenas assujeitada às forças que buscam interditar sua voz, sua participação e, conseqüentemente, a aprendizagem, mas demonstrou, sobretudo, que a aprendiz possui poder de agência para transformar sua própria história.

Quadro 2 – Síntese das experiências.

Experiências	Caracterização
A reação da família	<ul style="list-style-type: none"> • Reação negativa. • Posicionamento contrário do irmão e do namorado.
O PL2 em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Sente medo e vergonha ao falar PL2 com as professoras.
O PL2 fora da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • A igreja como espaço secundário de aprendizagem do PL2, mas com interdições. • Quase não tem amigos brasileiros. • Sai pouco de casa.
Uma situação marcante vivida no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Ser repreendida pela professora, que disse para ela melhorar o PL2 senão teria que voltar para o Benim.
As imagens sobre o povo brasileiro	<ul style="list-style-type: none"> • <i>1º momento no Benim:</i> Imagem boa.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>2º momento no Brasil:</i> Há pessoas ruins, fechadas e pouco gentis.
Abandonar a faculdade no Benim para realizar o PEC-G	<ul style="list-style-type: none"> • O assunto surge em sua fala com um tom de dúvida ou arrependimento.

Fonte: elaborado pela autora (2013).

5. Considerações finais

As vivências em PL2 foram balizadas, em maior ou menor grau, conforme: (1) os tipos e as qualidades das interações e (2) os sentimentos e as emoções envolvidos no transcorrer do tempo.

As experiências foram consideradas como relacionais, ou seja, construídas no conjunto das circunstâncias concretas das dinâmicas e práticas sociais num dado momento histórico por meio da linguagem. Para enxergar e interpretar a complexidade das experiências em PL2, é imprescindível fugir da homogeneização dos indivíduos (construída a partir da noção de sujeito universal⁵) e buscar as singularidades que constituem outras dimensões da humanidade. Por isso, a noção de biografia relacional, inscrita em um corpo físico e em discursos sobre o esse corpo, alinhada a uma concepção de língua integrada à tessitura social é tão importante.

⁵ O homem, branco, heterossexual, classe média, etc.

A perspectiva interseccional no EALin contribuiu para que as assimetrias entre os sujeitos sociais nos contextos concretos de comunicação não fossem negligenciadas. A partir de Crenshaw (2002), pode-se ampliar o olhar crítico para o fato de que uma estudante estrangeira situada no entrecruzamento de quatro eixos de opressão (raça, classe, gênero, origem) suporta uma carga de restrições, bloqueios e impedimentos sociais que afetam as emoções, as dinâmicas e as qualidades de interação na língua-alvo. O olhar monocategorial não seria suficiente para enxergar que o sofrimento vivido na língua portuguesa se produz na convergência de quatro vetores, e não um. Isso revela que a produção do conhecimento no âmbito da linguagem deve extrapolar o conceito de classe, insuficiente para iniciativas ocupadas com a justiça social.

Além disso, a análise de dados sugeriu que as práticas comunicativas de um aprendiz podem estar cerceadas a priori por mecanismos e estruturas sociais, por vezes, visíveis somente à aqueles que padecem da exclusão. Nesse sentido, a reduzida participação em sala de aula foi compreendida como efeito de um processo longo e reiterado de afastamento da aprendiz do exercício participativo, dialógico e integrativo.

Assim, para que o processo de integração de intercambistas atinja o maior número de candidatos e a aprendizagem seja efetiva, é preciso repensar o PEC-G. A revisão dessa política linguística de internacionalização do português passa não somente pela concessão de recursos para a assistência e a permanência das/os estudantes, como também pela criação de redes de apoio e fortalecimento psicossocial para o êxito estudantil. Isso significa superar a lógica meritocrática do desenvolvimento individual.

Se o processo de significação, na e pela língua, é o que permite dar sentido à experiência existencial e, conseqüentemente, ao que somos e podemos ser, urge que a Linguística Aplicada se debruce cada vez mais sobre os estudos que visem à

desnaturalização dos mecanismos de interdições interacionais e comunicativos numa ótica não monocategorial. Este é o compromisso ético e empático da área com o enfrentamento das causas do sofrimento humano gerado no âmbito da linguagem.

Referências Bibliográficas

ANZALDÚA, G. Como domar uma língua selvagem. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, N. 39, p. 305-318, 2. sem. 2009.

BORGES, T. R. S. **Por um sentir crítico**: um olhar feminista interseccional sobre a socioconstrução de identidades sociais de gênero, raça/etnia e classe de professoras de línguas. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017, 232f. Dissertação de mestrado.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, Florianópolis, p. 171-195. 2002.

COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**. Jan/Jun., 2017. V. 5, nº1, 2017.

DAMINOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a ativista político. **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 8, n. 2, p. 181-196, jul. / dez. 2005.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Cia das letras, 1989.

hooks, b. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, set. / dez. 2008.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1998.

JUNG, N. M; SEMECHECHEM, J. A. Eventos religiosos e suas práticas de letramento em comunidades multilíngues/multiculturais. **Fórum Linguístico** (UFSC. Impresso), v. 6, p. 17-37, 2009.

LACERDA, H. C. **O desenho da percepção afetiva**: o caso da Vila Telebrasília-DF. 207 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

LEFFA, V. J. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, Fazer, Sentir, Vir a ser: Ansiedade e Identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MICCOLI, L. A experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 208-248, 2006.

_____. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 197-224, jan./jun. 2007. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.15.1.197-224>

_____. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Da Aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho de diferentes acessos**. São Paulo Contexto, 2011, p. 11-24.

NORTON-PEIRCE, B. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**, n. 29, v. 1, p. 9-31, 1995. <https://doi.org/10.2307/3587803>

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change**. Longman Pearson Education, Harlow, England, 2000.

OKIN, S. M. Gênero, o público e o privado. **Revista Estudos Feministas**, n. 16, vol. 2, 2008; p. 305-332. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000200002>

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, D. do N. e. 'A propósito de Linguística Aplicada' 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. **DELTA**, São Paulo, v. 31, n. spe, p. 349-376, Ago. 2015.

Artigo recebido em: 02.11.2017

Artigo aprovado em: 01.04.2018