UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS
EM FRANCÊS

AMARÍLIS AURORA APARECIDA VALENTIM

A Relação Sujeito-Língua (Portuguesa)-Identidade
Em Contexto de Intercâmbio Universitário:
Autobiografias Languageiras

Versão Corrigida

São Paulo – SP

2018

AMARÍLIS AURORA APARECIDA VALENTIM

A Relação Sujeito-Língua (Portuguesa)-Identidade
Em Contexto de Intercâmbio Universitário:
Autobiografias Linguageiras

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade
de São Paulo para obtenção do título de
Doutor em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos,
Literários e Tradutológicos em Francês

Orientador: Profa. Dra. Véronique M. Braun
Dahlet

São Paulo – SP

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

V156r Valentim, Amarílis Aurora Aparecida
A Relação Sujeito - Língua (Portuguesa) -
Identidade em Contexto de Intercâmbio Universitário:
Autobiografias Linguageiras / Amarílis Aurora
Aparecida Valentim ; orientadora Véronique Marie
Braun Dahlet. - São Paulo, 2018.
407 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Estudos Linguísticos, Literários e
Tradutológicos em Francês.

1. Autobiografias. 2. Aprendizagem de Língua
Estrangeira. 3. Língua Portuguesa. 4. Identidade. 5.
Intercâmbio de alunos. I. Braun Dahlet, Véronique
Marie, orient. II. Título.

VALENTIM, Amarílis Aurora Aparecida. **A Relação Sujeito-Língua (Portuguesa) - Identidade em Contexto de Intercâmbio Universitário: Autobiografias Linguageiras.** Tese (Doutorado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, fundamento de todas as coisas.

A minha família, exemplo de amor, dedicação, respeito e profissionalismo.

A Profa. Dra. Véronique M. Braun Dahlet pela orientação desta tese de doutorado.

Aos participantes, sujeitos-aprendizes da língua portuguesa, que gentilmente aceitaram relatar um pouco de sua autobiografia languageira.

Il y a un monde à découvrir plein de richesses inconnues.
Chaque univers personnel a ses richesses, qui ont immensément à nous apprendre ¹

¹ KAUFMANN, J-C (1996, p. 51-2). Há um mundo a se descobrir, pleno de riquezas desconhecidas. Cada universo pessoal tem suas riquezas, as quais têm muito a nos ensinar (tradução nossa).

RESUMO

VALENTIM, A. A. Ap. **A Relação Sujeito-Língua (Portuguesa)-Identidade em Contexto de Intercâmbio Universitário: Autobiografias Linguageiras**. 2018. 407p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Na sociedade contemporânea, mudanças tecnológicas, políticas e econômicas têm favorecido a mobilidade das pessoas, dando-lhes oportunidade de acesso à informação e à formação além-fronteiras, implicando o contato de culturas e línguas, promovendo nova configuração não apenas dos espaços como dos próprios sujeitos. A mobilidade estudantil, como ação de internacionalização do ambiente universitário, vem crescendo com a assinatura de convênios de cooperação. Diante desse cenário bastante favorável e das possíveis questões concernentes à apropriação de uma língua-cultura estrangeira, decorrentes desse deslocamento geográfico, cultural e linguístico, interessamo-nos em olhar para esse público e refletir acerca da relação sujeito-língua-identidade que se promoveria nesse contexto. Partimos da hipótese de que a língua estrangeira, ao ser vivenciada em imersão, modifica-se e modifica o próprio aprendiz. O que motiva um estudante a escolher o Brasil para intercâmbio e a aprender a língua portuguesa (LP)? Que representações tem da LP? O intercâmbio interfere nessas representações? O aprendizado da língua estrangeira interfere no processo identitário desse falante? A fim de elucidar essas questões, iniciamos pesquisa de campo junto a intercambistas francófonos na Universidade de São Paulo, indagando-os sobre sua autobiografia linguageira (BARONI e JEANNERET, 2011; BRETEGNIER, 2011; THAMIN e SIMON, 2011; JEANNERET, 2010; MOLINIÉ, 2006) por meio de questionários e entrevistas, seguindo uma abordagem compreensiva (BERTAUX, 2001; KAUFMANN, 1996). Os resultados evidenciam mudanças na identidade desses sujeitos-aprendizes por conta da vivência social da LP no contexto imersivo. O aspecto predominantemente destacado como propulsor de uma integração maior desse sujeito à língua e à cultura local foi, primeiramente, o sentimento de ser bem acolhido pelos nativos e considerado por eles como alguém que pode participar da comunidade linguística. Em seguida, uma conduta não de simples turista, mas de quem se propõe a conhecer e a se familiarizar com a língua e cultura-alvo foi também importante para essa inserção. Assim, o relacionamento positivo com o brasileiro e a tomada de decisão do EU em buscar conhecer esse Outro são cruciais para se **poder falar** a LP, que é, ao mesmo tempo, alvo e meio dessa interação. Poder falar significa ser autorizado pelo

nativo e se autorizar a falar em primeira pessoa na língua estrangeira (REVUZ, 2001), causa e efeito da adesão à língua e do aperfeiçoamento de competências linguísticas, sociais e culturais alcançados. Benefícios esses tão caros aos aprendizes que eles temem perder, ao retorno, o que conquistaram e se sentem impulsionados a ser um propagador, um articulador entre o *lá* e o *aqui* para que outros tenham experiência semelhante. Desse modo, o intercâmbio potencializa a vivência com e por meio da língua-alvo e permite aos sujeitos serem valorados como alguém “*que fala português*” e a ocupar um *entre-espaço*, reconfigurando-se constantemente. Igualmente, a narração de sua autobiografia languageira com a língua portuguesa e da experiência vivida no Brasil, permite-lhes construir uma nova percepção de si. Com isso, o intercâmbio é colocar-se em outro espaço, ver-se de outra forma pelo contato com o outro (portanto, há um deslocamento simbólico e não apenas geográfico) para o que o exercício da língua portuguesa *in loco* foi fundamental.

Palavras-chave: Autobiografia languageira. Aprendizagem de Línguas. Português Língua Estrangeira. Mobilidade Acadêmica Internacional. Reconfiguração Identitária.

ABSTRACT

VALENTIM, A.A.Ap. **The Subject-Language-Identity Relationship in the Context of University Exchange Program: Personal Language Biography.** 2018. 407p. Thesis (PhD) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

In contemporary society, technological, political and economic changes have benefited the mobility of people, providing them access to information and training across borders, implying the contact of cultures and languages, promoting a new configuration not only of the spaces as of the subjects themselves. Student mobility, as an action of internationalization at the university environment, has been growing with the signing of cooperation agreements. In view of this quite favorable context and the possible questions concerning the appropriation of a foreign language resulting from this geographic-cultural and linguistic movement, we are interested in observing this audience and reflecting on the subject-language-identity that would be risen in this perspective. Our hypothesis is that the foreign language, when being experienced in immersion, may be modified and modify the apprentice. What motivates a student to choose Brazil for exchange and to learn Portuguese (PL)? Which representations do the apprentices have of the PL? Does the exchange interfere with these representations? How does the learning of the foreign language interfere in the identity process of this speaker? In order to clarify these issues, we began field research with francophone exchange students at the University of São Paulo, asking them about their personal language biography (BARONI e JEANNERET, 2011; BRETEGNIER, 2011; THAMIN e SIMON, 2011; JEANNERET, 2010; MOLINIÉ, 2006) through questionnaires and interviews, following a comprehensive approach (BERTAUX, 2001; KAUFMANN, 1996). The results evidenced changes in the identity of these subjects-learners because of the social experience of the PL in the immersive context. The appearance predominantly featured as the propellant for greater integration of this subject to the language and local culture was the feeling of being welcomed by the natives and considered by them as one participant in the linguistic community. A personal conduct not just as a common tourist, but of those who propose to get to know and become familiar with the target language and culture is also crucial for this insertion. Thus, the positive relationship with Brazilians and the decision-making of the University Student in seeking to know this Other are crucial to being able to speak the PL which is at the same time the target and a mean of this interaction. Being able to speak means to be authorized by the

native and self-authorizing to speak in first person in the foreign language (REVUZ, 2001), cause and effect of adherence to the language and the enhancement of language skills, social and cultural competences, which are so cherished to apprentices who fear, when return home, lose what they have conquered and feel driven to be a propagator, an articulator between there and here, so that others have similar experience. The exchange enhances the experience with and through the target language, allowing the subjects to be valued as someone who "speaks Portuguese" and to occupy an inter-space, constantly reconfiguring themselves. By the narration of their linguistic autobiography with the PL and of their experience in Brazil, these apprentices construct a new perception of themselves. Therefore, the exchange is to put yourself in another space. It is to be seen in another way by the contact with the other (thus there is a symbolic displacement and not only a geographic one) for which the exercise of the Portuguese language in loco was essential.

Keywords: Personal Language Biography. Language Learning. Portuguese as a Foreign Language. University Exchange Program. Identity Reconfiguration.

RÉSUMÉ

VALENTIM, A.A.Ap. **Le Rapport Sujet-Language (Portugaise) -Identité au contexte d'échange universitaire: Des biographies langagières.** 2018. 407p. Thèse (Doctorat) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Dans la société contemporaine, des changements technologiques, politiques et économiques favorisent la mobilité de gens et l'accès aux informations et à la formation au-delà des frontières nationales, ce qui implique le contact entre les langues et cultures, en réamenageant ainsi les espaces et (symboliquement) l'individu. La mobilité des étudiants, action d'internationalisation des universités, est d'autant plus augmentée grâce aux accords interuniversitaires. C'est sur fond de ce contexte, en envisageant le rapport Sujet-Language (Portugaise)-Identité, que se situe notre contribution qui cherchera à montrer si et comment la réalisation d'un échange universitaire modifie, chez l'étudiant français en échange au Brésil (en l'occurrence, à l'Université de São Paulo), la représentation préalable de la langue étrangère et déclenche en lui le processus de construction identitaire face à la langue cible et à ses locuteurs natifs. Pourquoi quelqu'un choisit un pays ou l'autre et décide d'en apprendre la langue parlée ? Quelles représentations s'en font-ils ? Le fait d'y rester ou d'y habiter peut intervenir sur le processus de construction identitaire de ce sujet ? Pour répondre à ces questions nous invitons les participants de l'enquête à se construire des autobiographies langagières (BARONI e JEANNERET, 2011; BRETEGNIER, 2011; THAMIN e SIMON, 2011; JEANNERET, 2010; MOLINIÉ, 2006) par des questionnaires et entretiens, suivant une approche compréhensible (BERTAUX, 2001; KAUFMANN, 1996). Les résultats signalent des aménagements identitaires des sujets-apprenants en raison du vécu socioculturel et affectif de la langue portugaise pendant l'échange universitaire réalisé. L'aspect le plus souligné par les étudiants a été le fait d'être bien accueillis par les natifs et d'être reconnus par eux, qui les "autorisent à participer" à la communauté linguistique. En outre, c'est l'engagement de ces étudiants à vouloir connaître et à se familiariser à la langue et culture cibles qui rend possible cette insertion dans la nouvelle communauté. Cela est aussi important pour qu'ils puissent **pouvoir parler** la langue portugaise (brésilienne). Cela signifie être autorisé par les locuteurs locaux mais aussi s'autoriser à prendre la parole à la première personne, je, (REVUZ, 2001), double mouvement, cause et effet d'engagement discursif et de perfectionnement linguistique, ainsi que culturel et social. Les profits sont si importants que les étudiants ont peur de tout

perdre après leur retour. Ils veulent être des articulateurs entre *ici et là-bas*, en rendant possible que d'autres fassent la même expérience. Ce vécu leur a permis d'être reconnus par les autres et eux-mêmes comme *quelqu'un qui parle portugais* et à occuper un *entre-espace*, en se subjectivant (devenir sujet) constamment (ROSE, 2001). La trame narrative leur permet de mettre en ordre le vécu et à avoir un autre regard sur eux-mêmes. L'échange est ainsi se trouver dans un autre espace géographique, mais surtout symbolique. S'apercevoir différemment grâce à la rencontre avec l'autre, où la langue portugaise a joué un rôle fondamental.

Mots-clés: Biographie Langagière. Apprentissage des langues. Portugais Langue Étrangère. Échanges universitaires. Aménagements identitaires.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Indicadores Internacionais da USP	108
Figura 2 - Países com maior número de convênios com a USP	109
Figura 3 - Número de Mobilidade por país.....	109
Figura 4 - Número de Mobilidade por Unidade-USP	110
Figura 5 – Composição do Universo Amostral.....	123
Figura 6 - Curso de origem dos intercambistas de 2015.....	128
Figura 7 - Curso de origem dos intercambistas de 2016.....	129
Figura 8 - Cidades de proveniência dos informantes.....	131
Figura 9 - Línguas estrangeiras faladas pelos informantes 2015.....	133
Figura 10 - Línguas estrangeiras mais mencionadas pelos informantes 2015.....	134
Figura 11 - Línguas estrangeiras faladas pelos informantes 2016.....	134
Figura 12 - Línguas estrangeiras mais mencionadas pelos informantes 2016.....	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Alunos de Graduação de Instituições Estrangeiras e USP: números FEA FFLCH de 2011 a 2017	111
Tabela 2 - Alunos de Graduação de Instituições Estrangeiras e USP: números FEA –RP e FAU de 2011 a 2017	111
Tabela 3 - Número de questionários respondidos	126
Tabela 4 - Declaração de gênero predominante	127
Tabela 5 - Faixa etária dos informantes da pesquisa – questionário	127
Tabela 6 - Curso de origem dos informantes da pesquisa – questionário	128
Tabela 7 - Universidades de origem dos informantes da pesquisa – questionário	130
Tabela 8 - Duração prevista para o intercâmbio	132
Tabela 9 - Intercâmbios realizados anteriormente pelos participantes da pesquisa	132
Tabela 10 - Eixos motivacionais para a realização do intercâmbio	136
Tabela 11 - Nível de conhecimento de LP declarado por competência – informantes 2015	139
Tabela 12 - Aspectos que chamaram a atenção dos informantes na chegada ao Brasil	171

LISTA DE SIGLAS

AUCANI – Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional

CCINT- Comissão de Cooperação Internacional

CL- Centro de línguas

CRINT – Comissão de Relações Internacionais

EACH – Escola de Artes, Ciências e Humanidades

ECA – Escola de Comunicações e Arte

EP – Escola Politécnica

FAU- Faculdade de Arquitetura e Urbanismo

FEA- Faculdade de Economia e Administração

FEARP- Faculdade de Economia de Ribeirão Preto

FFLCH - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas

IES - Instituição de Ensino Superior

IN – Incoming

IRI – Instituto de Relações Internacionais

LE - Língua estrangeira

LM- Língua materna

LP – Língua portuguesa

L1 – Língua primeira

L2– Língua segunda

OUT- Outgoing

PLE - Português língua estrangeira

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
PARTE I: A TRAMA NARRATIVA COMO INTELIGIBILIDADE E CONSTRUÇÃO DA (S) EXPERIÊNCIA (S)	21
1. A Narrativa de si: perspectiva, gênero literário, espaço biográfico. Contornos da autobiografia.	23
2. A autobiografia como <i>mise en forme</i> e <i>mise en ordre</i> do vivido: A Pesquisa Autobiográfica.	33
2.1. Sob uma perspectiva sociológica: o Relato de Vida	34
2.2. Sob uma perspectiva educacional: História de vida e formação	39
2.3. A Experiência na Didática das Línguas: A Autobiografia Languageira	44
2.3.1 Autobiografia Languageira: Objeto e Método de Pesquisa.....	48
2.3.2. Elaborando uma entrevista.....	56
2.3.3. Conduzindo uma entrevista	57
2.3.4. Registro e análise	59
PARTE II: A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COMO EXPERIÊNCIA SUBJETIVA E INTERATIVA: A CONSTITUIÇÃO DO APRENDIZ COMO SUJEITO E A RELAÇÃO COM O OUTRO.....	62
1. A internacionalização em favor da aprendizagem da LE: Redefinindo o espaço contemporâneo	63
2. Sujeito-aprendiz. Como compreender a primeira parte desta expressão?	69
3. Como entender a questão de Identidade: Essência x Identificação	75
4. A Aprendizagem de Línguas é Questão de Identidade.	80
4.1. A relação sujeito-aprendiz e língua estrangeira	80
4.1.1. O encontro LE - LM	81
4.1.2. A Constituição do Entre	89
4.2. A relação sujeito-aprendiz [língua estrangeira] e o outro	92
4.2.1. Ter voz e vez	92
4.2.2. O falante nativo como mito: o inatingível ou o contato enriquecedor.....	95
4.2.3. Abrir-se ao Outro – Ultrapassar o “previsto” no contato intercultural.	98
PARTE III – A AUTOBIOGRAFIA LANGUAGEIRA COMO EXPRESSÃO DA VIVÊNCIA COM/POR MEIO DA LÍNGUA PORTUGUESA	107
1. O contexto de pesquisa e seus objetivos	108

2. O público-alvo	112
3. A coleta de dados - Em busca da Autobiografia Linguageira	113
3.1. Questionário de Perfil Linguageiro.....	115
3.1.1. Contexto de Aplicação	117
3.2. Entrevista	119
3.3. Desafios na constituição do corpus.....	122
4. Análise dos dados.....	125
4.1. Questionários:	126
4.1.1. Perfil dos respondentes	126
4.1.2. O que diz o sujeito- aprendiz?	135
4.1.2.1. Eixo Motivações Acadêmicas	137
4.1.2.2. Eixo Língua.....	138
4.1.2.3. Eixo Cultura.....	165
4.1.2.4. Eixo Identidade	180
4.2. Entrevistas.....	190
4.3. Confluências discursivas.....	262
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	285
BIBLIOGRAFIA	292
SITOGRAFIA	305
APÊNDICE A - Questionnaire langagier – Profil de langage.....	306
APÊNDICE B – Motivações para a realização do intercâmbio	310
APÊNDICE C – Exemplos para a Introdução de uma Entrevista.....	311
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista	312
ANEXO A – Programa da Disciplina: 0808000 Aspectos da Cultura Brasileira	314
ANEXO B – Questionários.....	316

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um desafio e uma necessidade do ser. Sua configuração e finalidade podem variar ao longo do tempo e, ainda que influenciada por questões sócio-históricas, constitui-se como potencial espaço de mudanças, para o que destacamos o papel das línguas.

Antes, pensava-se em aprender uma língua estrangeira para se ler um bom livro, ter acesso a elementos culturais ou, eventualmente, ter contato com algum estrangeiro de passagem ou quando de uma viagem de férias ao exterior, condição para poucos.

Com o surgimento da internet e com a organização de blocos econômicos (p. ex. Comunidade Europeia), outras formas de acesso e partilha do conhecimento foram propiciados, bem como a possibilidade de trabalhar ou estudar em outro país.

Nessas ocasiões, línguas e culturas entram em contato e processos de identificação ocorrem, contribuindo para uma nova configuração não apenas dos espaços como dos próprios sujeitos, em um constante processo de reconstrução, a partir das redes de conexões que estes estabelecem ao longo de sua trajetória e que, segundo Bauman (2005), compõem sua identidade. Conexões essas que entendemos serem tanto mais favorecidas quando o sujeito transpassa fronteiras e entra em contato com o Outro (das culturas, das pessoas e das línguas), o que dele exige uma abertura e o recurso a um ou mais idiomas, que servirão de instrumento de comunicação. Mas não somente isso, contribuindo a sua reconfiguração identitária, visto que, ao se aprender uma língua, inicia-se um processo de identificação, subjetivando-se pelo uso da linguagem, não apenas tomando-a emprestado (MAHER, 1998, p. 135), mas, adentrando novas formações discursivas (BERTOLDO, 2003, p.115).

Assim, as interações influenciam e são influenciadas por nossas identificações que, por sua vez, são moduladas por uma língua-cultura, através da qual os indivíduos co-constroem e negociam sua identidade, a qual passa a ser, segundo Norton (2000), o modo como uma pessoa entende seu relacionamento com o mundo e como esse é construído pelo espaço e tempo, contemplando também possibilidades para o futuro.

Essa noção de construção pode ainda ser referendada pela opinião de Moita Lopes (2003), segundo quem, a escolha de nossas múltiplas identidades é determinada pelas diferentes práticas discursivas nas quais agimos, fato esse que nos leva a vislumbrar a

hipótese de que o contexto de imersão na língua-alvo seja revelador de um modo de aprendizagem e de exercício da língua capaz de permitir experiências particulares de aquisição linguística e de constituição identitária.

É nesse sentido que nos voltamos à mobilidade estudantil em nível universitário, a qual vem crescendo de modo exponencial e exige, em nosso entender, uma contrapartida e engajamento do sujeito para aprender a língua estrangeira quando de intercâmbio em país cuja língua oficial difere da sua, comprometimento sem o qual ele não poderia cumprir com êxito seus estudos.

Para além do deslocamento geográfico e da aquisição de uma nova língua, essa modalidade de aprendizagem desperta interesse pelo volume considerável de mobilidade promovida¹. Se tomarmos como base a Universidade de São Paulo, desde 2009, há um crescimento significativo destas em virtude de acordos de cooperação acadêmica firmados com universidades parceiras e da concessão de auxílios que visam viabilizar aos estudantes as condições de instalação e permanência.

Segundo matéria publicada em UOL Educação, em 2009, chegaram à USP cerca de 690 estudantes estrangeiros. Em 2012, 1088 e, em 2013, aproximadamente 1427 intercambistas tiveram a USP como destino².

Conforme matéria do Jornal do Campus³, os países que mais enviaram estudantes à USP, em 2011, foram França, Colômbia, Espanha, Portugal e México, sendo que destes, as universidades francesas se destacaram, ocupando o 1º lugar no ranking publicado, responsáveis pelo envio de 255 alunos.

Em recente levantamento da Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional⁴ informa-se que, no ano de 2017, foram recebidos 1556 estudantes e, entre janeiro e abril de 2018, já são 695 intercambistas na Universidade. Nesse um ano e quatro meses, observa-se que as universidades francesas continuam a manter a França na primeira colocação, responsáveis pelo envio de 382 estudantes.

Diante desse cenário bastante favorável e das possíveis questões concernentes à apropriação do Português Língua Estrangeira (PLE), decorrentes desse deslocamento geográfico-cultural e linguístico, interessamo-nos em olhar para esse público e refletir

¹Por mobilidade, entendemos o deslocamento feito pelo estudante de sua universidade de origem a outra para a realização de um período de intercâmbio.

²Matéria publicada em 23/02/2013 no site <https://educacao.uol.com.br/noticias>. Acesso em 04/04/2018.

³Publicação da Universidade de São Paulo. Matéria veiculada em abril de 2012, Edição 392. <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/cat/edicoes/ed392/>. Acesso em 04/04/2018.

⁴ Informações disponíveis em <http://www.usp.br/internationaloffice/index.php/midia/indicadores-internacionais/>. Acesso em: 04/04/2018.

acerca da relação sujeito-língua-identidade que se promoveria nesse contexto, partindo da hipótese de que a vivência da língua ressignifica a percepção que o aprendiz tem desta e de si mesmo.

O que motiva esse estudante a escolher o Brasil para intercâmbio e a aprender a língua portuguesa (LP)? Quais as circunstâncias e condições prévias dessa aprendizagem? Que representações tem da LP? O intercâmbio interfere nessas representações? O aprendizado da língua estrangeira interfere no processo identitário desse falante?

Buscando compreender a motivação e o processo de aquisição linguística e de identificação linguístico-cultural favorecidos pelos intercâmbios universitários, iniciamos pesquisa de campo junto a intercambistas francófonos na Universidade de São Paulo, indagando-os sobre sua autobiografia languageira (BARONI e JEANNERET, 2011; BRETEGNIER, 2011; THAMIN e SIMON, 2011; JEANNERET, 2010; MOLINIÉ, 2006) por meio de questionários e entrevistas, seguindo uma abordagem compreensiva (BERTAUX, 2001; KAUFMANN, 1996).

O presente trabalho encontra-se dividido em três partes: A Primeira aborda a *Autobiografia languageira*, trama narrativa que permite ao aprendiz estruturar e interpretar sua experiência com a(s) língua(s) estrangeira(s) e meio privilegiado para se conseguir capturar as reconfigurações identitárias (THAMIN e SIMON, 2011, p. 24), sendo instrumento metodológico importante, portanto, para o mapeamento das questões propostas. A Segunda, o *sujeito-aprendiz de língua estrangeira*, apresentando a concepção de sujeito por nós adotada e a compreensão de identidade que desta decorre, bem como a implicação destas para o entendimento do processo de aprendizagem de línguas, que não é simples assimilação de um sistema, mas envolve o subjetivar-se na língua estrangeira, o qual passa pela relação *Eu e o Outro*, entendendo-o como os demais sujeitos e a própria língua, a qual evoca aproximações e evitamentos, comportando representações, por vezes, estereótipos. Falar na LE não é apenas trocar informações, mas organizar e reorganizar quem se é e o modo de se relacionar com o mundo social (NORTON, 2000). E a Terceira Parte refere-se à apresentação e discussão dos dados coletados, a partir da contribuição desses estudantes francófonos que se dispuseram a narrar sua experiência com a LP e de intercâmbio.

PARTE I: A TRAMA NARRATIVA COMO INTELIGIBILIDADE E CONSTRUÇÃO DA (S) EXPERIÊNCIA (S) ⁵

La vie n'est pas ce que l'on a vécu,
mais ce dont on se souvient
et comment chacun s'en souvient⁶

(Gabriel Garcia Márquez, trad. Vincent de Gaulejac, 2008)

⁵A Noção de trama narrativa como forma de se entender a vida pode ser encontrada em DELORY – MOMBERGER, 2016, p. 136.

⁶A vida não é aquilo que se viveu, mas aquilo de que se lembra e como cada um se recorda.

A narrativa dos fatos vividos desperta interesse, desde a Grécia Antiga, por ser fonte de experiência que visa elucidar questões da própria consciência, servir de modelo social, bem como forma de entretenimento, sendo o *Falar de si* privilegiado meio para o homem se compreender e se fazer compreender.

Esse valor se mantém na contemporaneidade, visto a temática da narrativa de vida alcançar diversos meios e gêneros, compondo-se um espaço biográfico, tendo a palavra o papel de dar sentido à experiência vivida e, ao mesmo tempo, ao próprio sujeito enunciante. Pela rememoração dos acontecimentos e lembranças, por sua organização em narrativa, o sujeito parte em busca do que lhe auxilie na articulação de uma imagem de si, sendo-lhe o modo narrativo um meio de auto- (re) conhecimento.

Nesse processo, tem-se um trabalho significativo de elaboração de fatos, valores, ideias e afetos, compondo-se o olhar (ou olhares) do sujeito enunciante sobre sua vivência, o qual deseja compartilhar com seu interlocutor, tornando-se fonte de interação e subjetivação.

Disso decorre que, para além de um valor artístico e literário, os textos autobiográficos são um importante dispositivo de pesquisa e contribuem à elucidação de questões que envolvam o sujeito e sua experiência de vida, em sociedade ou languageira.

No âmbito da aprendizagem de línguas, a autobiografia languageira permite que o aprendiz reflita sobre o percurso realizado, inscrevendo-se em sua historicidade (THAMIN e SIMON, 2011, p. 28) e dele tomando posse.

Nesta primeira parte, discutiremos sobre a definição do termo autobiografia, sua atualidade enquanto expressão de si na modernidade e sobre sua relevância como método de pesquisa, permitindo a articulação entre percursos de vida e de aprendizagem.

1. A Narrativa de si: perspectiva, gênero literário, espaço biográfico.

Contornos da autobiografia.

Em termos dicionarizados, *biografia* é a história de vida de uma pessoa e a *autobiografia* é a vida de um indivíduo escrita por ele mesmo, sendo meios narrativos de se colocar em destaque a individualidade, a experiência e a percepção de si, temas que se tornaram caros ao narrar biográfico e que, progressivamente, ganharam espaço no cenário social, definindo-o.

Em termos históricos, os primeiros registros biográficos datariam do século IV a.C. como narrativas de vida, no âmbito das discussões socráticas, cujo objetivo residiria em responder à formulação filosófica “conhece-te a ti mesmo” (BURRICK, 2010, p.10). *Confissões* de Santo Agostinho, os ensaios de Montaigne e *As Confissões* de Jean Jacques Rousseau são consideradas obras precursoras do narrar autobiográfico, sendo esta última um marco para esse modo de escrita (BEAULIEU, 2014, p.2), destacando-se a presença de um narrador instigado a voltar-se sobre si, gesto que o leva à descoberta de si próprio.

A fim de se compreender a autobiografia, em *L'individu autobiographique*, Beaulieu (2014) propõe dois aspectos: “adjetivo” e “substantivo”.

Sob o primeiro, são abarcados textos com traços autobiográficos por meio dos quais o narrador faz uma reflexão a respeito de sua vivência (confissões, cartas, ensaios, relatos), e que despontaram em diferentes momentos da história e colaboraram à formação do gênero propriamente⁷, entendido sob o aspecto substantivo.

Um dos pontos centrais da escrita autobiográfica é, portanto, a busca pelo narrador de sentido para o seu viver, sob esse olhar reflexivo em relação a sua individualidade (BURRICK, 2010, p.11), o que nos leva a um segundo elemento, qual seja, a reflexão como forma de conceber a própria experiência, ponto esse crucial às pesquisas autobiográficas desenvolvidas nas Ciências Humanas, como mencionaremos mais adiante.

Há ainda uma interlocução⁸ que se estabelece entre o narrador e o leitor, que é convidado a ser copartícipe da história narrada, de modo que haja um duplo movimento: o “eu- a consciência em si- a partir de uma absoluta particularidade busca já, ao fazê-lo, a

⁷ Um autor referência sobre a autobiografia como gênero literário é Philippe Lejeune, assunto a ser tratado em páginas futuras.

⁸ Movimento de comprometimento valorizado também nas pesquisas autobiográficas, quanto à relação entre os participantes de uma entrevista compreensiva, por exemplo, como veremos em páginas futuras.

réplica e a identificação com os *outros*, aqueles com os quais compartilha o *habitus social*”, característica que permanece na modernidade, segundo Arfuch (2010, p. 49). Assim, as autobiografias manifestam-se como íntimas expressões que captam relances de uma trajetória e compõem uma nova totalidade para a vida que passa com suas vicissitudes, sendo de mútuo interesse de quem narra e de quem “testemunha” esse relato.

Esse compromisso que se estabelece entre o narrador e o leitor torna-se, na percepção de Lejeune (1975), o cerne do que definiria a autobiografia enquanto gênero literário, ou seja, nos termos substantivos de Beaulieu (2014).

Aceitar a autobiografia como gênero e seu valor literário não é, entretanto, consenso entre críticos. Ao iniciar seus estudos em 1969, na França, Lejeune se surpreende com o que considera certo vazio na crítica literária em relação a esse tipo de texto, justamente no país de *Confissões*, e se lança no desafio de definir as bases do gênero, considerado por muitos como menor, mero para-texto com vistas a contribuir ao entendimento da obra de um determinado autor, “suplementando o processo textual de análise”⁹ (CARLSON, 2009, p.176, tradução nossa¹⁰), não tendo “outra existência senão ser uma das 'fontes' da história [...] (e) deviam passar despercebidas¹¹” (LEJEUNE, 1998, p.21).

Em 1975, Lejeune publica *Le pacte autobiographique*, tendo na definição do gênero sua problemática, ao que associa o conceito de pacto autobiográfico. Mas, que pacto seria esse? Ao analisar as obras autobiográficas francesas, Lejeune observou a recorrência de uma forma discursiva pela qual o eu-narrador se dirige ao leitor, fundamentando o contrato de leitura. A ela denominou pacto autobiográfico, pois refletiria o engajamento pessoal do autobiógrafo no “sincero” compromisso de dizer a verdade sobre si. Entendendo-se o texto como uma forma de expressão de sua personalidade ao leitor, o qual aceitaria que o que é dito é da ordem do verídico e constitui, narrativamente, a história de seu autor, de modo a estabelecerem entre si o contrato de leitura.

Para Lejeune, (1975, p. 14) a autobiografia é, portanto, uma "narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade"¹². Definição essa que alude a quatro categorias, de cujo preenchimento depende a autobiografia, sendo o sujeito visto

⁹Supplementing the process of textual analysis.

¹⁰ Informamos que as demais citações igualmente traduzidas são traduções nossas.

¹¹ [...] n'avaient d'autre existence que d'être une des 'sources' de l'histoire. [...] devaient fatalement passer inaperçus.

¹² Récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité.

como duplo, ou seja, o personagem que viveu as aventuras relatadas e aquele mesmo que as narra, de modo que o sujeito do enunciado equivale ao sujeito da enunciação (LEJEUNE, 1975, p. 39).

Esquematizando suas colocações, podemos considerar que o preenchimento das categorias a que o autor se refere se dê da seguinte forma:

Categoria	Modo de preenchimento
Forma da linguagem	Narrativa em prosa
Temática/assunto	Vida individual
Situação do autor	Autor=narrador
Posição do narrador	Narrador=personagem principal; Perspectiva retrospectiva

Assim, o que é pressuposto fundamental, para Lejeune (1975, p.15), é a correspondência entre autor – narrador – personagem principal, sem a qual não há autobiografia, sendo preciso, porém, compreender que a pessoa gramatical e a identidade dos indivíduos são critérios diferentes. O uso da primeira pessoa *eu* não garante a identidade que o pacto autobiográfico requer, pois o falar de si pode ser também expresso em 3ª pessoa ou até mesmo na 2ª pessoa gramatical, segundo os objetivos e os efeitos de sentido que se queira produzir.

O autor pode referir a si mesmo como outro, falando de si na 3ª ou 2ª pessoa, uso indicativo do desejo de estabelecer certa distância com o que é enunciado, um princípio de modéstia ou, ao contrário, de exaltação, numa tênue ruptura entre o sujeito do enunciado e o da enunciação¹³. Pode ser ainda usado para a autocrítica ou o elogio. E, no que se refere à 2ª pessoa gramatical, produzir o efeito de uma repreensão do 'eu de agora' ao 'eu de outrora' ou a complacência do enunciante para com o sujeito do enunciado, bem como incidir sobre o leitor, buscando-se com ele certa aproximação, incluindo-o na ação relatada.

Para Lejeune (1975, p.26), se o uso da 1ª pessoa não é a condição da autobiografia, é preciso considerar ao texto a página que apresenta o título e o nome do autor, tendo-se um critério textual geral: a identidade do nome. Para ele, é no nome próprio que se faz tal

¹³ Veremos na análise das entrevistas que o enunciadador usa de tal estratégia para evidenciar o acontecimento de uma mudança identitária.

articulação. “O pacto autobiográfico, que é a afirmação no texto dessa identidade, evoca em última instância o *nome* do autor presente na capa”¹⁴, ainda que o autor se designe por um pseudônimo, que seria apenas um desdobramento do nome, podendo ser reconhecido pelo leitor como referente à pessoa do autor, o que não compromete, no entender de Lejeune, o pacto autobiográfico.

“O que define a autobiografia para quem a lê é, antes de tudo, um contrato de identidade que é selado pelo nome próprio. E isso é também verdadeiro para quem escreve o texto”¹⁵, o qual se firma na enunciação (LEJEUNE, 1975, p.33).

Ao lado do pacto autobiográfico, há o pacto referencial, por meio do qual o autor cumpre com o “compromisso de dizer a verdade sobre si”¹⁶, além de aludir a um aspecto relacional que, segundo Lejeune, não existiria em textos históricos ou jornalísticos pelo qual o leitor está implicado sob o princípio de reciprocidade. Nesse sentido, a condição da autobiografia é amparada pela dupla relação pactual construída entre autor - narrador e leitor e entre a esfera textual e a referencial, convocando uma referência externa ao texto, a pessoa.

Dessa maneira, o fundamento da autobiografia está na relação entre aquele que produz o texto narrativo e aquele que o recebe, em um movimento de parceria contratual, em que expectativas estão em jogo.

Não se espera, no entanto, que a autobiografia seja necessariamente medida pelo grau de sinceridade que apresenta. Da parte do autobiógrafo conta menos a exposição dos fatos vivenciados do que a disposição em elaborá-los narrativamente, visto que “na autobiografia, é indispensável que o pacto referencial seja concluído e mantido, mas não é necessário que o resultado seja da ordem estrita da semelhança”¹⁷ (LEJEUNE, 1975, p. 37).

De tal modo, ao se ler uma autobiografia não se deve buscar a 'verdade', mas a intenção de autenticidade, a qual é garantida pela própria enunciação. Ao estudá-la, mais do que se querer a verdade, são os efeitos de sentido produzidos que merecem ser realçados.

¹⁴ Le pacte autobiographique, c'est l'affirmation dans le texte de cette identité, renvoyant en dernier ressort au nom de l'auteur sur la couverture.

¹⁵ Ce qui définit l'autobiographie pour celui qui la lit, c'est avant tout un contrat d'identité qui est scellé par le nom propre. Et cela est vrai aussi pour celui qui écrit le texte (p.33).

¹⁶ Definição apresentada em entrevista a Noronha (Ipotesi, 2002, v.6, n.2, p.21-30).

¹⁷ Dans l'autobiographie, il est indispensable que le pacte référentiel soit conclu, et qu'il soit tenu: mais il n'est pas nécessaire que le résultat soit de l'ordre de la stricte ressemblance.

Essa relação autor-leitor é também apontada por Paul De Man (1979), mas que, ao contrário de Lejeune, não vê a autobiografia como um gênero propriamente.

Esse autor escreve *Autobiography as De-facement* na intenção de se contrapor à possibilidade de conceber a autobiografia como um gênero literário. Segundo De Man (1979, p.920), afirmar que a autobiografia seja um gênero literário é um equívoco. Não há como compará-la à tragédia, à poesia épica ou lírica e defini-la seria uma empreitada frustrada, visto que “cada exemplo específico parece ser uma exceção à norma; as próprias obras parecem sempre obscurecer-se em gêneros vizinhos”¹⁸.

Sua tentativa é propor, portanto, que a autobiografia seja considerada não como um gênero literário como quer Lejeune, mas, como uma figura de leitura ou de entendimento presente em certo grau em qualquer texto.

De tal modo, é possível a existência de um:

Momento autobiográfico (que) ocorre como um alinhamento entre os dois sujeitos envolvidos no processo de leitura em que eles determinam um ao outro por substituição reflexiva mútua. A estrutura implica diferenciação assim como similaridade, na medida em que ambos dependem de um intercâmbio substitutivo que constitui o sujeito. Esta estrutura especular é interiorizada em um texto no qual o autor declara ser ele o sujeito de seu próprio entendimento, mas isto meramente torna explícita a maior reivindicação de autoridade que tem lugar a cada vez que um texto é tido como de alguém e assumido como inteligível por esse mesmo motivo (DE MAN, 1979, p.921)¹⁹.

Quer gênero próprio quer forma de leitura presente em diferentes gêneros, parecidos que, independentemente de se entrar na querela 'autobiografia gênero literário ou não, de nobre valor ou secundário', existam pontos de leitura da autobiografia propostos por ambos os autores, e igualmente por Arfuch (2010), a permitir a exploração e a compreensão do mesmo.

Por exemplo, está na base do conceito proposto por Lejeune que exista um pacto, um acordo entre os envolvidos no ato de (produzir e) ler a autobiografia e entendemos que

¹⁸ Each specific instance seems to shade off into neighboring.

¹⁹ The autobiographical moment happens as an alignment between the two subjects involved in the process of reading in which they determine each other by mutual reflexive substitution. The structure implies differentiation as well as similarity, since both depend on a substitutive exchange that constitutes the subject. This specular structure is interiorized in a text in which the author declares himself the subject of his own understanding, but this merely makes explicit the wider claim to authorship that takes place whenever a text is stated to be by someone and assumed to be understandable to the extent that this is the case.

igual relação pode ser estabelecida quando De Man fala em alinhamento entre dois sujeitos envolvidos no processo de leitura.

Essa noção de compartilhamento, de co-construção dos sentidos é também central quando se estuda a autobiografia como texto de reflexão em outros campos, como nas Ciências Sociais e na Didática das Línguas.

No âmbito literário, que não é a nossa problemática de pesquisa, é certo que haja tensão em relação às definições possíveis para um gênero que existe *in-between*, ficção e história, entre realidade e fantasia, e, por conseguinte, em termos de correspondência entre as posições autor, narrador, personagem.

Talvez a chave para a compreensão do mesmo esteja nesse espaço *entre* que o constitui. Seja nessa dubiedade entre ser isso ou aquilo, seja na inter-relação entre autor/narrador/personagem (como quer Lejeune) e o leitor.

A autobiografia ocupa de fato essa posição limiar e “chama a atenção daqueles que são atraídos pela aventura da linguagem de um eu reflexivo”, seja ele famoso ou desconhecido, e daqueles que “nela vêem uma janela privilegiada para a percepção dos micro-fundamentos sociais” (LEJEUNE, 2002, abstract).

Segundo Lejeune (1998, p. 22; 23), suas reflexões sobre a autobiografia se aproximam mais daquelas desenvolvidas por pesquisadores de outras áreas do que dos críticos literários. Ele pontua que, na França, as considerações sobre o gênero vieram das Ciências Humanas e a primeira equipe de pesquisa literária teria sido fundada em 1980 por Claude Abastado da Universidade Paris X - Nanterre com uma temática voltada ao *récit de vie*, que o autor define como sendo uma prática cultural mais ampla e de caráter interdisciplinar.

É nessa intersecção que nos colocamos.

Para nós, nesta pesquisa, o valor da autobiografia não está tanto se a mesma deva ser considerada um gênero literário ou uma forma de leitura, se o que é dito é da ordem da realidade ou da ficção, mas justamente compreender que “o fato autobiográfico, mais do que apresentar uma história universal, configura uma visão desde dentro, de onde o autor apresenta uma perspectiva de como creu haver sido, mais do que como foi” ²⁰ (SILVA CARRERAS, 2016, 152), construindo, assim, uma imagem de si mesmo.

²⁰ El hecho autobiográfico, más que presentar una historia universal, configura una visión desde adentro en donde el autor presenta una perspectiva del cómo creyó haber sido, más que cómo fue.

Concordamos com Silva Carreras (2016, p. 155) ao considerar que a autobiografia representa uma necessidade “do autor fazer frente a sua própria concepção do eu”²¹ e que o “ato da escrita (ou do relato oral) constitui um autoconhecimento que busca fazer frente à autoexploração e à busca para entender o próprio eu”²².

É um ato de reflexão pessoal configurado no desejo da lembrança e do entendimento de um 'eu'. Se talvez não se possa garantir a correspondência entre personagem e autor, estamos de acordo com Silva Carreras de que seja possível escutar sua voz, através das marcas deixadas em seu discurso.

Assim, antes de almejar entender o eu em sua totalidade, o que é impossível, visto que o ser não é total, mas fragmentado²³, o leitor pode seguir essas pegadas presentes na narrativa.

De tal modo, com a leitura de uma autobiografia, não se trata de conhecer o autor²⁴, mas de por meio dela escutar sua voz. A voz de um *eu* que busca recordar-se de como foi e que, por meio da narrativa de si, tem a oportunidade de sair em “busca de um eu naquele que já não é mais um si mesmo, e sim somente produto de uma narração/narrativa”²⁵. (SILVA CARRERAS, 2016, 156).

Se gênero literário, modo de leitura ou um “impulso” autobiográfico²⁶, consideramos que se caiba pensar a autobiografia a partir de seu hibridismo: “como história e também como ficção, como uma busca por encontrar uma identidade de um *eu*, a partir do ato de narrar e a ficcionalidade de um personagem que não consegue ser compreendido no todo, pois a distância temporal, a memória e o ouvido o desfiguram, obrigando a que seu autor se construa”²⁷ (SILVA CARRERAS, 2016, p. 156).

A autobiografia é, portanto, um texto fronteiro que esbarra em “entres” de realidade e de ficção; de autor e leitor; de um eu atual, de outrora ou de imaginação e a imagem de si construída por meio de marcas presentes na narrativa.

²¹ Del autor por hacer frente a su propia concepción del yo.

²² Acto de la escritura constituye un autoconocimiento que busca hacer frente a la autoexploración y a la búsqueda por entender el propio yo.

²³ Trataremos desse assunto na próxima parte.

²⁴ Quando se pense em “o autor”, parece-nos que essa instância pudesse ser definida em totalidade. Uma “unidade” que se auto-enuncia. Entretanto, como veremos no próximo capítulo, essa noção de um sujeito total, completo é posta em xeque. Entendemos que o sujeito está em constante construção.

²⁵ búsqueda de un yo en aquello que ya no es más un sí mismo, sino que sólo producto de una narración.

²⁶ Expressão apresentada em CARLSON (2009, p.178).

²⁷ Como historia y también como ficción, como una búsqueda por encontrar una identidad de un yo a partir del acto de narrar y la ficcionalidad de un personaje que no logra ser comprendido del todo, pues la distancia temporal, la memoria y el olvido lo desfiguran, obligando a que su autor se construya.

Para além da questão do gênero ou da inexistência dele, observa-se, na modernidade, um momento propício para a manifestação biográfica.

Calligaris (1998, p. 46; 49) afirma que, embora a autobiografia enquanto gênero se tenha feito presente desde o século XVIII e de sempre ter havido histórias de vida (e demais textos de perspectiva biográfica), a ideia de que a vida é uma história seria um conceito moderno, sendo uma das formas que “o sujeito moderno encontrou para se dizer”²⁸. Também Lejeune (1975, p. 340) compreendia a autobiografia como uma criação dos tempos modernos e ocidental.

Em consonância com essa colocação, vemos a afirmação de Beaulieu (2014, p. 1-2) de que haja “um novo interesse pela abordagem biográfica e pelas noções teóricas ligadas à narrativa de vida”, permitindo aos autores “novas pistas, sobretudo no cruzamento do relato e do arquivo”, sob formas de investigação diversas, o que representa uma abertura ao biográfico que leva “à reflexão das relações entre história, cultura e singularidade individual, nutridas na escrita de si”.

Arfuch (2010) também observa que há um encanto com a temática da vida narrada, manifesto de um modo bastante particular, marcando-se como uma tendência que perpassa variados gêneros discursivos em diferentes esferas de circulação, sobretudo midiática. Entrevistas, mensagens, perfis em redes sociais e até mesmo o reality show, ao darem ênfase aos acontecimentos quotidianos, transformando-os em enredo, despertam o interesse coletivo e compõem um *espaço biográfico*, termo que a autora toma emprestado de Lejeune para com ele recobrir essa tendência moderna que observa.

Originalmente, Lejeune (1975, p.41-2; 165) o propôs para designar uma atitude geral do autor face à escrita, referente à construção e à produção de uma imagem de si, apesar de, isoladamente, os textos não serem autobiografias, configurando-se o espaço em que o autor deseja que sua obra seja lida (LEJEUNE, 1975, p.41).

A expansão desse conceito proposta por Arfuch (2010, p. 150) considera a popularização de novas modalidades autobiográficas, permitindo às pessoas comuns contar suas histórias, o que é sublinhado também por Passeggi (2011b, 27), compondo-se uma sociedade biográfica:

As (auto)biografias, restritas inicialmente a personalidades históricas, se democratizaram. Na modernidade avançada, se conjugam o público e o privado. Desde a ampla liberdade de falar de si nas páginas web - Second

²⁸Atualmente, há um interesse e um uso relevante das redes sociais, por exemplo, para falar de si e, inclusive, atrair “confidentes” ou, em termos atuais, seguidores.

Life, Facebook, Orkut, Twitter, MySpace, Nègre pour un inconnu, Museu da pessoa... à imposição de escrever sobre si mesmo – currículo, projetos de vida, cartas de intenção, memoriais....- tudo o que permite falar de uma sociedade biográfica ²⁹”.

Nesse contexto, a narrativa de si ganha espaço no dia a dia e em termos de reflexão teórica, de produção de obras e como ferramenta útil à formação pessoal. O (novo) *espaço biográfico* compõe um *horizonte analítico* (ARFURCH, 2010, p.63) e se constitui sinal de uma interdiscursividade contemporânea sobre a subjetividade, tornando visíveis suas marcas. Há um encantamento pelo biográfico proveniente de certa necessidade de identificação (e de autoafirmação) ³⁰, sendo que a autobiografia promove ainda uma forma de autorreconhecimento pelo olhar do Outro, o que inclui as demais pessoas, o si-mesmo e a língua (e cultura estrangeiras), a nosso ver.

Ser *eu*, em princípio, é se ver diferente do outro, nos diz Charaudeau (2009b, p. 7):

Não há tomada de consciência de sua própria existência sem a percepção da existência de um outro que seja diferente [...]. A percepção da diferença do outro constitui prova de sua própria identidade.

Identidade definida pelo autor como sendo “a busca do não – outro” (p.6).

É a consciência da alteridade, portanto, que gera a autoconsciência e essa consciência leva o *eu* a se questionar. Todavia, descobrir que o outro existe é perceber-se incompleto, imperfeito e inacabado, o que pode gerar um duplo movimento de atração ou rejeição.

Em qualquer dos processos, o sujeito lança-se a apreender o outro, o que, quando o *eu* se entende superior, dá-se por meio da dominação e, quando se sente atraído pela diferença, dá-se pelo desejo de estabelecer algo em comum.

Em contexto de aprendizagem de línguas, bem como da vivência em outro país, outro ambiente sócio-cultural, como aqueles focalizados por esta pesquisa, encontra-se lugar propício para o questionamento do *eu*. Perceber que há outra forma de interpretar o mundo, de nomeá-lo, de estruturá-lo é gerador em potencial desse movimento descrito por

²⁹ (auto)biografías, restringidas inicialmente a personalidades históricas, se democratizaron. En la modernidad avanzada, se conjugan lo público y lo privado. Desde la amplia libertad de hablar de sí en los sitios web —Second Life, Facebook, Orkut, Twitter, MySpace, Nègre pour un inconnu, Museu da pessoa... a la imposición de escribir sobre sí mismo —currículum vitae, proyectos de vida, cartas de intenciones, — memoriales...— todo ello permite hablar de una sociedad biográfica.

³⁰ Em termos atuais, esse anseio pode se traduzir em compartilhamentos, posts e curtidas por meio das redes sociais que ao passo que individualizam também congregam as pessoas em grupos.

Charaudeau, o que, para além de questões de aquisição em diferentes teorias, é um fator preponderante para o dito sucesso ou fracasso da aprendizagem.

Isso porque se abrir à diferença é colocar em questão aquilo que nos constitui mais propriamente: nossa língua (materna), o como nos relacionamos com os demais e nossa maneira de compreender o que nos cerca, a partir de nossas crenças, valores, conceitos, incluindo os estereótipos, as ideias prévias que nos fazemos das pessoas, das situações e das culturas. Rejeitar o outro ou querer com ele partilhar algo em comum (princípio da identificação) será uma postura decisiva para o sujeito, inclusive na relação com a língua estrangeira.

Assim, o falar de si mantém-se, na modernidade, como forma de orientar e reorientar a experiência vivenciada (CALLIGARIS, 1998, p.53), construindo sentido para quem narra e para quem ouve (ou lê), trazendo no bojo sentidos outros, antes enunciados, em uma constante intertextualidade do dizer.

Essa compreensão de um espaço biográfico moderno permite considerar, portanto, outras produções como forma autobiográfica, fornecendo também ao pesquisador uma gama de registros voltados ao falar de si, como destaca Passeggi et al. (2011). Valoriza-se a trama narrativa como processo a colocar em evidência as escolhas, os recortes, os valores atribuídos, constituindo-se pegadas de um *eu* que enuncia, constrói-se e se mostra ao outro.

2. A autobiografia como *mise en forme* e *mise en ordre*³¹ do vivido: A Pesquisa Autobiográfica.

Contar su historia significa
dar forma a lo que antes
no lo tenía.

(PASSEGGI, 2011b)

A abordagem biográfica refere-se a uma vasta terminologia: biografia, autobiografia, relato de vida (*récit de vie*), história de vida e não necessariamente se referindo ao mesmo escopo (BURRICK, 2010, p.8), sendo uma perspectiva pluridisciplinar.

Ganhou espaço nas Ciências Humanas no início do século XIX com as pesquisas qualitativas desenvolvidas no âmbito da Escola de Chicago, quando os dados biográficos passaram a despertar interesse de pesquisa como meio de reconstituição do modo de vida das comunidades analisadas, a partir do discurso dos próprios indivíduos, considerados agentes sociais.

Na Europa, essa abordagem é retomada na década de 70, a partir do interesse que despertam as narrativas em primeira pessoa, tendo, na França, destaque os trabalhos de Bertaux, sob uma perspectiva etnosociológica (Passeggi, 2011b, p.32). Salientamos que é nessa mesma década que Lejeune desenvolve seus estudos sobre a autobiografia enquanto gênero literário, o que nos parece consoante com esse olhar voltado ao sujeito que enuncia suas experiências de vida.

Nos anos 80, a história de vida parece atender às formulações educativas da época, visando à formação. No fim do século XX, apresenta-se como uma forma de intervenção em diferentes áreas, como a psicologia.

No que tange especificamente à Didática das línguas, no final da década de 70, com as discussões sobre o plurilíngüismo e o papel do aprendiz como ator social, cunha-se o termo da biografia languageira, de modo que “o desenvolvimento da prática das biografias

³¹ Expressões encontráveis em GAULEJAC (2008).

linguageiras em Didática das línguas data de uma dezena de anos e se inscreve em um movimento maior e mais antigo de ‘retorno ao sujeito’ ” (DELAS, 2006, p.13)³².

Essas colocações evidenciam a pertinência metodológica da abordagem autobiográfica em diferentes cenários voltados ao estudo das questões envolvendo o sujeito, o que, no caso da presente pesquisa, configura-se no interesse em focalizar a experiência do aprendiz (o intercambista francófono) com a língua estrangeira (língua portuguesa).

2.1. Sob uma perspectiva sociológica: o Relato de Vida

A abordagem autobiográfica ganha espaço no âmbito da sociologia com a Escola de Chicago em 1919. Os pioneiros de seu uso foram William Thomas e Florian Znaniecki com o trabalho *The Polish peasant in Europe and America*, voltado à análise dos fenômenos de desorganização social, relacionada ao movimento de imigração³³ (QUELOZ, 1987, p.49).

Formada na Universidade de Chicago, essa Escola, mais do que uma linha de pensamento, marcou todo um modo de se fazer pesquisa em sociologia nos Estados Unidos entre os anos de 1915 e 1940 (BECKER, 1996), sobretudo pelo uso de uma abordagem empírica com foco não na formulação de teorias advindas do estudo bibliográfico, mas no trabalho de campo e nas fontes documentais de cunho pessoal, almejando-se alcançar a compreensão dos fenômenos sociais urbanos, especialmente a respeito da imigração e da delinquência, partindo, segundo Coulon (1995, p.20), do pragmatismo, ou seja, considerando a ação social como fator de transformação, entendendo o agente social como intérprete do mundo que o rodeia, sendo sua concepção da realidade o objeto maior da investigação sociológica.

Assim, com a busca por um conhecimento prático direto, os métodos de pesquisa utilizados deveriam contemplar o ponto de vista dos agentes, donde o interesse pela abordagem biográfica, a qual corresponde a uma perspectiva voltada à micro-sociologia

³² Le développement de la pratique des biographies langagières en didactique des langues date d’il y a une dizaine d’années et s’inscrit dans un plus vaste et plus ancien mouvement de « retour du sujet ».

³³ Com a observação dos indivíduos na sociedade de acolhida e de origem, objetivou-se compreender as condutas apresentadas por esse grupo social, quer de submissão aos padrões da sociedade de acolhida quer de sua subversão, de maneira a, a partir dessa realidade particular, entender o fenômeno social manifesto. Portanto, na imbricação entre os valores sociais e as atitudes individuais, característica da análise sociológica, segundo COULON (1995, p.30).

motivada em estudar o indivíduo e grupos primários, elementos base para a construção social, considerados atores e motores dessa organização, por meio de interações promovidas e da práxis quotidiana (QUELOZ, 1987, p.47).

Com a Escola de Chicago, passa-se a entender que:

Os documentos pessoais, o contato direto, permitiriam estudar o mundo social do ponto de vista dos agentes que vivem e atuam nesse mundo. A inovação metodológica de Thomas e Znaniecki teve consequências importantes para o desenvolvimento futuro da sociologia americana; esses princípios, complementados por outros instrumentos metodológicos como a observação ou diversas formas de entrevista, eram os que seriam depois adotados pelos sociólogos filiados a diversas correntes da sociologia qualitativa (COULON, 1995, p.91).

Interessa-se por abordar a história de vida do narrador, considerando-o como agente das interações sociais no meio em que vive, ressaltando-se o status sócio-histórico do sujeito, sem se dicotomizar indivíduo – sociedade, pressupondo-se que não apenas o sujeito sofre as ações do meio como atua, deliberadamente ou não, modificando o próprio meio. Assim, o indivíduo é visto não como fruto de um determinismo social e sim como produtor desse social, sendo depositário de um saber importante, cujos dados biográficos passam a ser relevantes para a compreensão de fenômenos sociais.

Com isso, defende-se “o ato social como uma combinação íntima de valores coletivos e atitudes individuais. Donde o interesse pelos documentos pessoais, cartas, diários íntimos, histórias de vida e entrevistas biográficas” (PASSEGGI, 2011b, p.32).

A autobiografia ou o relato de vida, termo mais utilizado nessa área, apresenta-se como um meio fundamental para dar voz aos migrantes poloneses em dificuldades de adaptação e se revela como método “inovador”, forma não positivista de se compreender e observar fatos em ciências humanas. Permitir voz aos membros do grupo social estudado é dar-lhes a oportunidade de refletirem e produzirem reflexão a respeito dos acontecimentos em sociedade.

Nesse mesmo sentido, a autobiografia linguageira parte dessa valorização do aprendiz enquanto agente e detentor de um saber a ser valorado. Tanto que Molinié (2006, p. 10) aproxima a autobiografia linguageira de uma antropologia reflexiva, sendo que “produzir, fazer produzir ou recolher biografias linguageiras é considerar a capacidade que o ator social tem de compreender as maneiras como a história social interage em sua formação pessoal”.

A partir da Escola de Chicago, o ferramental biográfico passa, portanto, a despertar interesse, o que se reflete também em outros campos de estudos, como na antropologia³⁴. Também nesse domínio, o objetivo é permitir ao informante fazer uso de termos que lhe são próprios para a narração de sua história, sendo as informações pessoais vistas como favoráveis à obtenção de um relato que transpareça a relação de um sujeito representativo com o grupo social no qual se insere.

Entre 1926 e 1944 há uma profusão de publicações biográficas, voltadas ao estudo de aspectos culturais de comunidades de interesse, segundo Gonseth e Maillard (1987) que citam como estudo representativo *The Children of Sanchez* (1961) de Oscar Lewis sobre as famílias mexicanas. Nele o autor apresenta o método biográfico como técnica inovadora, associada ao registro via gravador³⁵, instrumento de destaque por possibilitar a coleta de dados de diferentes públicos letrados ou não³⁶.

Entretanto, para além do contexto americano, a abordagem foi pouco utilizada antes dos anos 70 (GONSETH E MAILLARD, 1987; QUELOZ, 1987), quando se tem um renovado interesse por memórias, narrativas em primeira pessoa veiculadas em rádio e TV e apoiadas por um mercado editorial objetivando a personalização dos acontecimentos, valorando personagens enquanto depositários de uma cultura tradicional em risco e compreendendo o indivíduo como “um livro que se desconhece”³⁷ e que merece ser lido. Reflexos de um fascínio pelo vivido e de um desejo de dar voz ao anonimato, capazes de auxiliar o sujeito comum a compreender a vida cotidiana.

Também Passeggi (2011b, p.32) afirma que, esquecidas por 30 anos (1940-1970), as narrativas de vida ressurgem na Europa a partir das pesquisas etno-sociológicas, retomando as pesquisas da Escola de Chicago, com estudos focados em profissões (por exemplo, padeiro), analisando-se um determinado indivíduo como representante de práticas sociais de grupo. Desenvolve-se um desejo, uma “inquietação” científica (e comercial) pela “verdadeira história”: aquela vista, ouvida e vivida por seus protagonistas.

É nesse cenário que se desenvolve, que os termos *história* e *relato de vida* ganham destaque, sendo que o primeiro advém por meio dos trabalhos no âmbito das Ciências da Educação da tradução do termo em inglês *life history* e o segundo, das Ciências Sociais,

³⁴ Em 1926, ainda que desde o século XIX tenha havido nos estudos etnológicos americanos uma literatura biográfica interessada no 'índio americano', com a publicação de *Crashing Thunder: the autobiography of an American Indian* (Paul Radin) vários antropólogos sentem-se estimulados a utilizar documentos autobiográficos para gerar dados de pesquisa (GONSETH; MAILLARD, 1987).

³⁵ Presume-se que sem o mesmo a coleta seria feita por registro escrito.

³⁶ O uso do gravador, instrumento também por nós utilizado no registro das entrevistas realizadas, é valorado por Kaufmann (1996) por permitir melhor interação entre pesquisador e entrevistado.

³⁷ GONSETH E MAILLARD (1987, p.15).

decorrente de uma forma particular de entrevista, onde o pesquisador solicita ao indivíduo contar sua experiência de vida e se constitui, segundo Thamin e Simon (2011), em uma narrativa realizada em um dado momento do percurso de vida do sujeito-pesquisado.

Essa linha de pesquisa foi introduzida, na França, por Bertaux, com o intuito de se valorizar não apenas a história vivida por uma pessoa, como também o caráter discursivo, ou seja, narrativo da experiência vivida, não havendo a necessidade do informante contar “sua” história, entendida enquanto totalidade. Sempre que houver uma descrição narrativa mesmo de um fragmento da experiência vivida, já se pode considerá-la um *récit de vie*, afirma Bertaux (2001, p.9).

Com isso, o intuito é a mediação entre a vida e história de vida, a qual se torna “história graças à análise, à reflexão e à construção de uma totalidade inteligível” (BURRICK, 2010, p. 9).

A priori, não existe uma trajetória de vida, tomada em sentido linear (já que a vida é passível de imprevistos e mudanças que alteram os rumos pretendidos), mas a elaboração de um percurso biográfico, o qual se constitui na própria narração. Por meio da enquete feita pelo pesquisador, o enunciador é levado a refletir, a recuperar na memória um passado vivido e dele recortar o que possa ser de interesse dada a motivação feita, recompondo em sua narrativa uma nova totalidade que faça sentido para si e para o ouvinte, sendo que nessa condução o pesquisador tem um importante papel³⁸.

Dessa forma, o relato é um domínio específico para a produção de conhecimentos, visto ser “um modo de produção intersubjetivo” que combina os aspectos subjetivos e objetivos, além de ser um instrumento que possibilita aos informantes dar sentido ao vivido e, ao se expressarem sobre os fatos vividos, terem a possibilidade de ter sua voz ouvida, afirma Rhéaume (2008, p. 64). Pelo fato de tomar a palavra, falando de si ao outro, o indivíduo “se constitui sujeito da fala e pode tornar-se a si mesmo tanto quanto sua palavra possa ser ouvida [...] e reconhecida pelos destinatários” (NIEWIADOMSKI, 2008, p.38)³⁹, exercendo sua identidade narrativa⁴⁰ (RICOEUR, 2014) por meio da linguagem e da interação social, inclusive com o pesquisador.

³⁸ Em páginas futuras, trataremos considerações de como conduzir uma entrevista, visando o relato autobiográfico, o que também vale para a autobiografia languageira, a partir de uma abordagem compreensiva, segundo Bertaux (2001) e Kaufmann (1996).

³⁹ Se pose alors comme sujet de la parole et peut advenir à lui même pour autant que sa parole puisse être entendue et (...) reconnue par ceux qui s’offre en destinataires.

⁴⁰ Assunto a ser abordado na Parte 2.

Decorre-se uma perspectiva compreensiva, a qual “consiste em produzir efeitos de sentido” com a “preocupação de compreender ‘por si’ e generalizar a explicação a outras situações e contextos” (GAULEJAC, 2008, p. 23) ⁴¹.

O relato de vida é uma ferramenta discursiva que aponta sentidos aos acontecimentos de um percurso de vida, dando à Ciência Social apoio às práticas de acompanhamento e se tornando “uma maneira de tecer elos entre o eu e a comunidade”, de modo que a partir de um caso individual, singular, objetiva-se a análise de fenômenos coletivos. É, portanto, “instrumento para observar a experiência pessoal, de dentro, e de poder se reconhecer aquilo que esta tem de semelhante com a nossa experiência” (OROFIAMMA, 2008, p. 68; 70). Ou seja, ao se focalizar uma dada experiência, pode-se depreender dela traços comuns à experiência vivida por outros 'eus'.

Com isso, a narrativa, ao ser usada para se coletar dados subjetivos e individuais, mas ao mesmo tempo portadores da coletividade, torna-se “uma fonte de conhecimento que nutre a reflexão, facilita a tomada de consciência conceitual e eventualmente sua complexificação” em diferentes campos de pesquisa (BERNARD, 2014, p. 1).

Há uma valorização da experiência de vida como veículo de aquisição e partilha de conhecimentos, significativa para a formação do indivíduo, a qual é composta não apenas de conhecimentos formais como por saberes subjetivos e informais, o que engloba os diferentes âmbitos: o pessoal, o social e o escolar.

⁴¹ Qui consiste à produire des effets des sens. Le souci de comprendre ‘pour soi’ et celui de généraliser l’explication à d’autres situations, d’autres contextes.

2.2. Sob uma perspectiva educacional: História de vida e formação

Essa centralização no indivíduo e a valorização deste como agente de suas relações com o meio motivam também pesquisas em Educação que passam a analisar a relação entre a aprendizagem e a reflexão autobiográfica, a partir da qual o aprendiz teria a oportunidade de constituir uma consciência histórica de suas aprendizagens, elaborando uma reflexão sobre seu percurso educativo que lhe permitiria construir um projeto autoformativo.

Essa perspectiva se contrapõe a uma visão positivista da ciência avessa ao saber subjetivo constituído pela experiência, o que fomenta, a partir dos anos 80, um movimento socioeducativo das histórias de vida em formação. Há:

O retorno do sujeito-ator-autor às investigações em ciências humanas e sociais. Frente ao declive dos grandes paradigmas — estruturalismo, marxismo, behaviorismo—, a linguagem como prática social, a cotidianidade como locus da ação e o saber do sentido comum passam a ocupar um lugar central no tecido de outros laços entre sujeito / objeto, indivíduo / sociedade, determinismo / emancipação, inconsciente / consciência... A atenção dos investigadores se centra então nas noções de reflexividade, representações, sentido, crenças, valores... e se volta para a historicidade do sujeito e das aprendizagens (PASSEGGI, 2011b, p.24)⁴².

A adoção de tal perspectiva em educação marca uma oposição ao ensino tecnicista e ao modo fragmentário de se conceber a aprendizagem e a relação do sujeito com o objeto e, por conseguinte, do impacto na relação do sujeito consigo mesmo.

O ideal freiriano do desenvolvimento de uma postura crítica do aprendiz leva a que se considere o sujeito-aprendiz enquanto autor e não mero espectador de sua história de vida e formação. Levá-lo à autorreflexão não significa, porém, uma simples introspecção individualista, mas a ocasião de lhe propiciar uma tomada de consciência que lhe garanta condições de inserção na História, de modo que formação contemple transformação.

⁴² El retorno del sujeto-actor-autor a las investigaciones en ciencias humanas y sociales. Frente al declive de los grandes paradigmas —estructuralismo, marxismo, behaviorismo—, el lenguaje como práctica social, la cotidianidad como locus de la acción y el saber del sentido común pasan a ocupar un lugar central en el tejido de otros lazos entre sujeto / objeto, individuo / sociedad, determinismo / emancipación, inconsciente / conciencia... La atención de los investigadores se centra entonces en las nociones de reflexividad, representaciones, sentido, creencias, valores... y se vuelve hacia la historicidad del sujeto y de los aprendizajes.

Almeja-se ao educando maior autonomia, alicerçada em seu potencial reflexivo sobre suas experiências.

Segundo Passeggi et al. (2011), apesar da problemática da narrativa de si ter ganhado espaço desde a década de 70 e de a mesma se fazer presente em educação, apoiando-se no movimento educacional dos anos 80, no Brasil, as pesquisas educacionais sobre as escritas de si se expandem apenas a partir de 1990.

Enquanto método, a perspectiva autobiográfica em educação serve-se de diferentes meios, partindo de fontes documentais existentes em acervos institucionais ou pessoais ou da produção desse material autobiográfico, solicitando-se entrevistas narrativas individuais ou coletivas ou o registro escrito dessas autobiografias, incluindo-se ateliês de escrita, o que, como vimos com Arfuch (2010), esta em consonância com a noção de espaço biográfico.

Como já apontado por Burrick (2010, p.8), também em pesquisas da educação, há uma variação terminológica e se encontram os termos: método (auto)biográfico, relato de vida, histórias de vida, histórias de vida em formação, pesquisa narrativa, narrativa, pesquisa biográfico-narrativa, enfoque (auto)biográfico.

Para resolver a questão da variedade terminológica⁴³, no Brasil, Passeggi (2011a) e o grupo de pesquisa vinculado⁴⁴ escolheram a denominação (auto)biográfica, fazendo-se o uso do prefixo entre parênteses por considerarem abarcar, assim, um território comum e propício ao diálogo entre pesquisadores nacionais e estrangeiros que desenvolvem pesquisas na área como: em países anglo-saxões (Biographical Research), na Alemanha (Biographieforschung) e na França (Recherche biographique en éducation), e por se poder alertar para as possíveis fontes do trabalho realizado: bio-grafia (grafia da vida) e autobiografia.

Ao abrigo do termo (auto)biográfico, o grupo desenvolve pesquisas considerando sob a denominação⁴⁵ de narrativas autobiográficas as mais diversas modalidades de textos:

⁴³ Nesta pesquisa, tomamos a abordagem autobiográfica como escopo amplo, inserida numa perspectiva de um espaço biográfico que contempla diferentes gêneros, materializada na autobiografia linguageira, assunto tratado em páginas futuras.

⁴⁴ Há um grupo de trabalho coordenado pela Profa Dra Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, intitulado Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetivades, cujas pesquisas “tematizam as narrativas autobiográficas e as escritas de si como método de pesquisa e dispositivos de formação e focalizam a reflexividade autobiográfica como disposição humana promotora da reinvenção permanente das representações de si e do outro” Texto informado por Passeggi em seu CV, acessível em: <http://lattes.cnpq.br/5015707256397317>

⁴⁵ Em outro artigo Passeggi informa os seguintes termos narrativas (auto)biográficas y escrituras de sí. Las

orais, escritos, audiovisuais, servindo como aparato discursivo de formação existencial, nos quais o sujeito toma a si mesmo como objeto de reflexão⁴⁶. Seus trabalhos se baseiam nas histórias de vida, considerando-as como método de investigação qualitativa e visam identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, tais como as razões da escolha profissional, as especificidades da carreira docente, a construção da identidade docente, entre outros.

Nesse contexto, tornam-se artefatos de formação e autorreflexão com a possibilidade de uma abertura ao novo, incluindo um novo *eu* que não se enclausure na experiência vivida, mas dê a ela (novos, constantes) sentidos.

As histórias de vida e a biografia (escrita da vida) retornam ao cenário da investigação, como fontes de estudo privilegiadas, suscetíveis de revelar os modos como se tecem os vínculos entre o sujeito e o mundo nas esferas sociais onde vive e interage (PASSEGGI, 2011b, p.24)⁴⁷.

Também no que se refere à autobiografia languageira, Thamin e Simon (2011, p.24) afirmam que esta é um meio de se capturar as reconfigurações identitárias advindas da relação do aprendiz com a língua estrangeira.

Assim, “a reflexividade autobiográfica é mediadora da consciência histórica das aprendizagens e promotora de inflexões enriquecedoras para o sujeito no mundo da vida”. “Longe de comunicar o que já se sabe, se constituem em verdadeiros processos de descobrimento”⁴⁸ (PASSEGGI, 2011b, 35; 37). Coloca-se o aprendiz em posição central e redefine-se a formação, partindo-se do ponto de vista daquele que aprende.

Vale lembrar que esse caráter formativo se conjuga não apenas na reflexão sobre si, mas acontece igualmente na relação com o outro e com o mundo, podendo se referir à descoberta e, quem sabe, à transformação, se necessário for, das representações

narrativas (auto)- biográficas permiten incluir tanto la historia de una vida, como fragmentos de ella; éstas pueden realizarse en la lengua oral, escrita o de señales, por medio de expresiones mediáticas y digitales (cinebiografía, fotobiografía, videografía, webgrafía, etc.). Reservamos la denominación escrituras de sí para textos escritos por los propios autores.

⁴⁶ No caso de nossa pesquisa, optamos por trabalhar com questionários e entrevistas, visando à produção da autobiografia languageira.

⁴⁷ Las historias de vida y la biografía (escritura de la vida) retornan al escenario de la investigación, en tanto fuentes de estudio privilegiadas, susceptibles de revelar los modos como se tejen los vínculos entre el sujeto y el mundo en las esferas sociales donde él vive e interactúa.

⁴⁸ La reflexividad autobiográfica es mediadora de la conciencia histórica de los aprendizajes y promotora de inflexiones enriquecedoras para el sujeto en el mundo de la vida; Lejos de comunicar lo que ya se sabe, se constituyen en verdaderos procesos de descubrimiento.

socioculturais envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, o que é igualmente pertinente à Didática das línguas, pois, aprender línguas envolve essa relação com o que é constitutivo do sujeito (REVUZ, 2001) e com o outro.

Para Delory-Momberger (2016), a pesquisa autobiográfica em educação visa compreender os processos de constituição individual, de construção de si, de subjetivação (também interesse nosso de pesquisa), sendo foco o biográfico como dimensão constitutiva da gênese e do tornar-se socioindividual. É objetivo também entender como a narrativa produz e permite vislumbrar essa construção singular que um indivíduo faz de sua existência e de sua(s) experiência(s).

Concordamos com a autora⁴⁹ que a trama narrativa permita apreender e dar inteligibilidade à vida e às experiências vividas pelo *eu* e que a dimensão biográfica corresponda à forma como o ser humano relaciona-se com sua vivência, relacionamento esse mediado pela linguagem, de modo que a vida é configurada na sintaxe da narrativa, o que faz da autobiografia um relevante instrumento em formação e em pesquisa.

A pesquisa autobiográfica lida, portanto, com duas realidades complementares: *o fato biográfico* e a *biografização*.

O fato biográfico pode ser entendido, conforme Delory-Momberger (2016), como uma realidade a partir da qual o ser humano recorta sua experiência segundo uma temporalidade relacionada com sua própria existência, sendo que essa temporalidade se fundamenta em uma sequência narrativa matricial, ou seja, baseada na trama da vida (nascimento e morte), segundo uma razão narrativa, a saber, que o indivíduo vive cada instante como momento de uma história. Assim, a relação do sujeito com sua vivência não é direta, mas mediada pela linguagem. A experiência não existe de modo abstrato, mas segundo a relação que o sujeito estabelece desta consigo.

Desse modo, os saberes sociais se organizam na consciência individual como scripts e o indivíduo apreende os mundos sociais a que pertence de forma biográfica, organizando-os sob seu ponto de vista e temporalidade. Nesse sentido, a atividade biográfica subjetiva o mundo histórico-social e socializa a experiência individual. Ela é o meio pelo qual o sujeito se constrói como ser singular e ser social. O fato biográfico tem “uma dimensão constitutiva no desenvolvimento humano”⁵⁰. Representa “uma capacidade universal que encontra na narrativa sua forma de expressão mais imediata, a tal ponto de

⁴⁹ DELORY-MOMBERGER (2016, p.136-137).

⁵⁰ DELORY-MOMBERGER (2016, p. 137).

ser facilmente confundido com ela⁵¹” (PASSEGGI, 2011b, p.29).

A biografização, diríamos ser uma forma de operacionalizar a relação do sujeito com sua experiência. Delory-Momberger (2016) a entende como uma categorização do processo de apropriação que o indivíduo faz, produzindo sentido e dando forma à existência. Esse biografar dá-se por meio do falar de si e por maneiras mentais e comportamentais, tais como: o modo de falar, de se portar, vestir e socializar. Refere-se, segundo Passeggi (2011b, p.29), “ao fato do narrador apropriar-se de um instrumento semiótico (grafia), culturalmente herdado, sócio-historicamente situado, para colocar-se, ou colocar o outro, no centro da narrativa como protagonista de um encadeamento⁵²”.

Desse modo, a pesquisa biográfica é uma “ciência” do singular, cujo foco é o ato performativo que faz aquele que narra sua experiência, mas, como dissemos, remete também ao social.

Seu objetivo é explorar o entrelaçamento da linguagem, do pensamento e da práxis social, interrogando-se sobre os modos como os narradores dão forma a suas experiências e sentido ao decurso de sua formação. Entretanto, “não se trata de encontrar nas escritas de si uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma a suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização” (PASSEGGI et al., 2011, p. 371). Entendendo-se que esse ato de grafar não se limita ao texto escrito, mas amplia-se ao registro oral e sob diferentes meios, incluindo os digitais.

Movido pelas trilhas mnemônicas e pelo contexto da narração, o enunciador compõe seu relato, escolhendo os diferentes elementos que julga pertinentes à composição que apresenta. Dessa forma, os relatos não são dados brutos, mas “produções narrativas (onde) os narradores evocam os acontecimentos, dando um começo, um meio e um fim às representações que eles têm das ações passadas”⁵³, elaborando, assim, uma intriga narrativa, cujo agenciamento evoca o próprio agenciamento identitário do enunciador, com vistas à construção de sentidos. Ao longo de seu texto, o *eu* deixa pegadas que, lidas globalmente, evidenciam ao interlocutor uma forma de apresentação de si.

⁵¹ Una capacidad universal que encuentra en la narrativa su forma de expresión más inmediata, a tal punto de ser fácilmente confundido con ella.

⁵² Al hecho del narrador apropiarse de un instrumento semiótico (grafía), culturalmente heredado, sociohistóricamente situado, para colocarse, o colocar al otro, en el centro de la narrativa como protagonista de un encadenamiento.

⁵³BERNARD, op. cit., p.2.

Além disso, permitem àquele que narra, perceber as discontinuidades, “as rupturas, a imprevisibilidade, o fortuito e o papel das contingências como aspectos determinantes da experiência humana” (PASSEGGI, 2011a, p. 6), o que é bastante positivo, pois evidencia o caráter processual da identidade e o como esta está ancorada nas experiências vividas, e, no caso desta pesquisa, se traduz na relação do aprendiz com a língua portuguesa.

O valor da abordagem autobiográfica está em permitir uma “*mise en forme*” e “*mise en ordre*” da experiência (GAULEJAC, 2008, p. 27).

2.3. A Experiência na Didática das Línguas: A Autobiografia Linguageira

Partindo-se, portanto, da concepção da experiência como canal de aprendizagem e do narrar como ato constitutivo da história e possibilidade para o desenvolvimento de uma postura crítica diante do vivenciado, o uso da abordagem biográfica, como vemos, não se restringe às Ciências Sociais.

Visto como capaz de evidenciar o que está subjacente à experiência do *eu*, o princípio do relato biográfico atinge outros campos, como os da Educação e da Didática das Línguas, diversificando-se, ganhando outros contornos e sendo considerado como:

Um poderoso meio de colocar em evidência as características de um universo profissional ou social dado, [permitindo] a exploração de um percurso em termos, por exemplo, de uma relação de trabalho ou de aprendizagem realizados e da relação com o saber (OROFIAMMA, 2008, p. 70).

É um instrumento pertinente e bastante efetivo para o estudo de casos que têm como questões o próprio sujeito e diferentes processos que envolvam sua atuação, vivência e compreensão. No âmbito da aprendizagem, visa à articulação entre *percursos de vida e percursos de aprendizagem*.

No contexto das línguas estrangeiras, essa noção de percurso de aprendizagem como constitutivo da própria aquisição linguística foi favorecida no conjunto das reflexões europeias, a partir da década de 70, com a constituição de uma nova organização política.

Com a formação da Comunidade Europeia, viu-se a importância de se considerar a diversidade como um valor agregado e de se fomentar estratégias de valorização desse novo patrimônio comum, reconhecendo-se que “a diversidade linguística e cultural na

Europa constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver, sendo necessários esforços consideráveis no domínio da educação, de modo a que essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos”⁵⁴.

Visando esses esforços, os Estados-membros foram convidados a adotarem uma política nacional no âmbito do ensino de línguas que fomentasse a cooperação nacional e internacional das instituições, considerando-se que “apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interacção entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação”⁵⁵.

Diante das possibilidades de mobilidade para o cidadão, agora europeu, quer em campo profissional, académico ou de fixação de residência em um espaço de fronteiras ampliadas, objetiva-se, politicamente, “preparar todos os Europeus para os desafios da enorme mobilidade internacional”⁵⁶, de modo a surgir, na Didática das línguas, reflexões sobre a necessidade de referências comuns acerca do ensino-aprendizagem de línguas, o que deu origem ao documento do Conselho da Europa, *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (QECR), traduzido nas diferentes línguas da comunidade, visando orientar o ensino e, sobretudo, a avaliação das competências languageiras dos falantes de LE.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas:

Fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.19)

⁵⁴ CONSELHO DA EUROPA, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, 2001, EDIÇÕES ASA, p.20

⁵⁵ Ibidem

⁵⁶ Idem, p.22.

Nesse cenário de circulação de pessoas, evidenciou-se a necessidade de se considerar o sujeito – aprendiz como um sujeito plurilíngue com capacidades em níveis diferentes nas línguas estrangeiras com as quais tenha contato, seja pela aprendizagem formal, no seio familiar ou pelo próprio contexto de mobilidade, o que resultou em um interesse de pesquisa em variados campos.

O plurilinguismo, entretanto, não é o simples contato de línguas, definição que fica para o termo multilinguismo, mas, a co-existência no indivíduo de saberes linguísticos múltiplos que servirão à composição de uma competência comunicativa abrangente.

A abordagem plurilinguística [...] acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. Um locutor pode, em diferentes situações, recorrer, com desembaraço, a diferentes partes desta competência para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico. Os interlocutores podem, por exemplo, passar de uma língua (ou de um dialecto) para outra, explorando a capacidade de cada um deles de se expressar numa língua e de compreender a outra; ou uma pessoa pode até recorrer ao conhecimento de um certo número de línguas para compreender um texto, escrito ou até oral, numa língua previamente “desconhecida”, reconhecendo palavras de um repositório internacional comum, apesar da sua forma disfarçada. Aqueles que têm alguns conhecimentos, mesmo elementares, podem usá-los para ajudar a comunicar aqueles que os não têm, servindo, assim, de mediadores entre indivíduos que não têm nenhuma língua em comum. Na ausência de um mediador, esses indivíduos podem, de qualquer forma, estabelecer um certo grau de comunicação se accionarem todos os seus instrumentos linguísticos, fazendo experiências (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.23-4).

Essas considerações são de extrema relevância para o ensino-aprendizagem de línguas e estão profundamente associadas ao tema da presente pesquisa e do instrumento por nós escolhido, uma vez que é a experiência languageira que é realçada.

Com essas propostas, passa-se, então, a se destacar o valor da agência do sujeito-aprendiz (como um ator social), de pertinência discursiva de sua produção e do pragmatismo, inicialmente passando pelas diferentes competências languageiras do aprendiz, acrescidas, na sequência, do caráter coletivo do fenômeno linguístico em ocorrência.

Podemos sintetizar esse entendimento na formulação: *ser capaz de _____, com vistas à _____*. Por exemplo, o aprendiz é capaz de solicitar uma informação com vistas à elaboração de um relatório. Esse documento seria eventualmente apresentado a colegas de empresa e/ou à chefia para a tomada de decisão a respeito de um produto ou serviço.

Esse modo de conceber os objetivos linguísticos leva à contextualização da língua-alvo para além da troca de informações. Ela se concretiza como instrumento de comunicação, facilitador de negociações coletivas com perspectiva de uma ação social (real ou imaginária).

É dentro dessa ordem de pensamento que, no ano de 1977, surge o conceito de uma biografia languageira em termos específicos de aquisição de línguas, a partir dos estudos de Richterich e Chancerel (THAMIN e SIMON, 2011, p.4; 2).

O termo “biografia languageira” aparece como uma criação recente, emanando do Conselho da Europa e surgido da Didática das línguas (e) inscreve-se em uma perspectiva maior de promoção do plurilinguismo⁵⁷.

Esse termo faz sua aparição no Portfólio Europeu de Línguas, instrumento este que visa favorecer a aplicação dos princípios do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, tendo como objetivo ser um “documento de auto-avaliação, que permite ao aprendente fazer a auto-regulação das suas aprendizagens, sejam adquiridas em contexto formal ou não formal, e registrar todas as experiências linguísticas e interculturais”⁵⁸. Com o intuito de documentar a história de aprendizagem e permitir ao aprendiz tomar consciência de seu percurso, traçando metas para tanto, no Portfólio, a “Biografia de Línguas funciona como um diário pessoal que será utilizado regularmente ao longo do processo de aprendizagem e ajudará a avaliar o progresso”.

Com isso, as biografias languageiras passam a ser uma das ferramentas utilizadas em Didática das línguas e que, segundo Molinié (2006, p. 8), “contribuem à construção dessa Europa de saber” almejada com a assinatura da Declaração de Bologna, ou seja, estão intimamente ligadas não só à promoção do plurilinguismo, como apontaram Thamin e Simon (2011, p. 4; 2), mas também a um contexto de mobilidade estudantil, como aquele que ora estudamos.

⁵⁷ Le terme «biographie langagière» apparaît comme une création récente, émanant du Conseil de l'Europe et issu de la didactique des langues. S'inscrit dans une perspective plus vaste de promotion du plurilinguisme au sein de l'Union Européenne.

⁵⁸ Informação disponível em <http://www.dge.mec.pt/portefolio-europeu-de-linguas>. Acesso em 13/06/2018

Jean Pierre Cuq⁵⁹ (2003, p.36-37) define a biografia languageira como:

O conjunto dos caminhos linguísticos mais ou menos longos e mais ou menos numerosos que (uma pessoa) percorreu e que formam, desde então, seu capital linguístico; ela é um ser histórico que atravessou uma ou várias línguas maternas ou estrangeiras, as quais constituem um capital linguístico incessantemente cambiante. Em suma, são as experiências linguísticas vividas e acumuladas numa ordem aleatória que diferenciam os indivíduos.

Dessa sua definição destacamos a valorização de uma vivência com as línguas e por meio delas, não se restringindo ao contexto escolar, mas na interação com o outro e nos diferentes momentos da vida. A biografia languageira é tanto a relação do aprendiz com a língua, ou seja, sua história, como a narrativa desta, podendo ser entendida como “toda produção languageira do aprendiz que lhe permita valorizar as aprendizagens realizadas no âmbito das línguas e culturas e no contato com o outro” (MOLINIÉ, 2006, p. 9), dando sentido a esses encontros.

2.3.1 Autobiografia Languageira: Objeto e Método de Pesquisa

A consciência da existência desse conjunto de caminhos e de um capital linguístico advindo dessas experiências linguísticas abre à possibilidade para que se desenvolvam pesquisas nesse âmbito, de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem e, em sala de aula, a que o aprendiz tenha ciência de como aprende, das inter-relações que faz entre as línguas de seu conhecimento (e não apenas de domínio) e das interações sociais realizadas com vistas a progredir nesse processo, sendo a elaboração de autobiografias languageiras uma das formas de acesso a essa realidade vivenciada e acumulada e não apenas para o aprendiz como para o pesquisador.

Thamin e Simon (2011, p.2) afirmam que o interesse pelas biografias languageiras é, portanto, recente e “demonstra a necessidade para os pesquisadores de desenvolver questionamentos, conceitos e uma abordagem que lhes seja própria tanto em sociolinguística como em didática das línguas”⁶⁰.

⁵⁹ *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.*

⁶⁰ celui pour les biographies langagières l'est davantage et démontre la nécessité pour les chercheurs de développer des questionnements, des concepts et une approche qui leur sont propres, tant en sociolinguistique qu'en didactique des langues.

Segundo Molinié (2006, p. 10), trata-se de uma “concepção de pesquisa engajada, onde os pesquisadores estão implicados conjuntamente com os sujeitos no movimento de produção do conhecimento, cuja emergência constitui um ato, participando dos processos a serem estudados”. Kaufmann (1996) e Bretegnier (2011) apontam igualmente para a necessidade de um pacto (de entrevista), uma interação entre pesquisador e informantes, em um movimento compartilhado de construção de sentidos, de onde há a necessidade de uma formação, uma preparação para essa interlocução. Também Passeggi (2011) e Delory-Momberger (2016) destacam o papel do formador no estabelecimento das histórias de vida.

Compreende-se, então, que a experiência seja canal de aprendizagem e a formulação narrativa um meio de sua constituição a permitir a tomada de distância necessária à elaboração de uma postura crítica que engendre a aprendizagem. Assim sendo, a análise dos fatos, das ações e das condutas ocorridos no processo de ensino-aprendizagem leva o aprendiz à percepção do que lhe seja mais favorável à aquisição linguística e à consecução do processo como um todo.

Diante das reflexões emergidas no contexto da Comunidade Europeia houve nas Ciências da linguagem, conforme Thamin e Simon (2011, p.17), um “dinamismo em torno da temática das biografias languageiras”⁶¹ que a fez ser alvo de um volume de trabalhos, eventos e congressos, sobretudo na França, onde podemos destacar os trabalhos dos grupos de pesquisa da Universidade de Grenoble (Sodilac), do qual participam Thamin e Simon e da Universidade de Lausanne (GreBL) com Baroni e Jeanneret, ambos com importantes publicações para nossa pesquisa.

O Sodilac (Socio-didactique des langues et des cultures) foi constituído entre 2005 e 2006 e está inserido no Lidilem⁶² (Le Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles) em Grenoble, desde 2001/2002, anteriormente nomeado **Olac** (Ouverture aux langues et aux cultures dans le système éducatif), cuja preocupação era o despertar às línguas (l'éveil aux langues).

O principal objetivo do grupo atual⁶³ é o de analisar o desenvolvimento e a construção de competências plurilíngues, a partir de uma perspectiva sociolinguística e didática das línguas. O eixo de pesquisa em que se enquadra é: *Développement et construction de compétences plurilingues*, sendo a questão das biografias languageiras

⁶¹dynamisme qui règne autour de la thématique des biographies langagières.

⁶² lidilem.u-grenoble3.fr

⁶³Participam desse grupo: Jacqueline Billiez, Marielle Rispaïl, Chantal Domp martin, Stéphanie Galligani, Patricia Lambert, Diana-Lee Simon et Nathalie Thamin, cf. Thamin e Simon, 2011.

central às preocupações do grupo e de pesquisadores convidados (THAMIN e SIMON, 2011, Nota rodapé n. 2, p.16).

O GReBL (Groupe de Recherche sur les biographies langagières) foi formado por Raphaël Baroni e Thérèse Jeanneret em 2005, tendo como objetivo principal chegar a uma melhor compreensão da natureza da apropriação de uma língua e suas pesquisas se articulam em torno de três eixos independentes e complementares de análise das biografias languageiras:

- 1) dimensão referencial - sociológica da história narrada;
- 2) dimensão discursiva - linguística do relato em narração;
- 3) dimensão pragmática - didática do relato contado;

Os pesquisadores do GreBL, e também nós, consideram que “a autobiografia, relatando a trajetória de apropriação languageira de um aprendiz, pode ser julgada como um caso exemplar de fenômenos mais gerais”⁶⁴ relativos à aprendizagem. Seu estudo contribui a que se discuta a respeito do processo de aquisição linguística, englobando questões de identidade, dos discursos propriamente referentes à aquisição e de seu uso como ferramenta didática, além de lançar pistas sobre o processo de ensino-aprendizagem em esfera não apenas individual. Trata-se de um instrumento transdisciplinar, contribuindo a diferentes áreas de estudo, assim como o relato de vida mencionado anteriormente.

Nesse contexto, também as produções da *Association internationale des histoires de vie en formation et de recherche biographique en éducation* (ASIHVIF-RBE), criada em 1991, corroboram a discussão a respeito da formação permanente e histórias de vida, por meio das quais os sujeitos elaboram suas experiências, dando-lhes sentido e ancorando-se sócio, histórica e discursivamente.

Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da ASIHVIF situam-se no campo da antropoformação e se prestam a sustentar a contribuição das histórias de vida na área da educação de adultos. [...]

O recurso às histórias de vida não é considerado apenas como um "método" de investigação em ciências sociais e em ciências da educação permitindo compreender dinâmicas complexas em curso no processo de formação de adultos: os procedimentos de "formação pelas histórias de vida" visam reforçar o poder de ação do sujeito sobre si mesmo e sobre seu ambiente, associando-o à construção dos saberes produzidos. Assim, para além das questões de pesquisa que concernem o campo das ciências da educação e da formação, a associação enfatiza a importância de apoiar

⁶⁴L'autobiographie relatant la trajectoire d'appropriation langagière d'un apprenant peut être jugée comme un cas exemplaire de phénomènes plus généraux (divulgado em site oficial do grupo: https://www.unil.ch/fle/files/.../Presentation_GReBL_2013.pdf).

os sistemas de formação e de acompanhamento conforme cada modalidade, visando promover e preservar maneiras de se tornar de cada sujeito⁶⁵.

Trouxemos ao leitor essa descrição de como a associação conceitualiza os trabalhos desenvolvidos em seu âmbito, pois nos parece ser uma síntese bastante feliz no que se refere aos aportes possíveis trazidos pela abordagem biográfica, como vimos discutindo, e em especial no que se refere à biografia languageira.

O primeiro ponto a se destacar é o valor da formação humana na constituição dos conhecimentos e da relevância das histórias de vida nesse processo.

Há uma clara implicação entre o saber e o ser, e um ser processual, cuja relação pode ser posta em narrativa, o que é, em si, um ato de engajamento discursivo, identitário e histórico. Essa percepção corrobora, no contexto da aprendizagem de línguas (mas não só), o reconhecimento de que aprender é muito mais do que decorar ou absorver conteúdos, visões que, em diferentes momentos, forjaram a concepção do ensinar e aprender e que, embora sob constante discussão, continuam a povoar o imaginário coletivo e a se constituir como representações sempre em voga.

Outro ponto crucial, que se associa ao anterior, é quando se menciona que o recurso às histórias de vida não é apenas um instrumento de pesquisa, mas traz em seu bojo a capacidade de “reforçar o poder de ação do sujeito sobre si mesmo e sobre seu ambiente, associando-o à construção dos saberes produzidos”. Com isso, destaca-se a capacidade de agência do sujeito na construção do conhecimento, o que reforça a interpretação de não passividade do sujeito. Em termos de aprendizagem, o aprendiz não é aquela folha branca sobre a qual se imprimam saberes (Comenius).

Um terceiro ponto que reforça nossa hipótese de partida é referente à configuração identitária do aprendiz, trazida no texto citado, em nosso entender, quando se menciona da importância de “promover e [...] preservar as maneiras de se tornar de cada sujeito”.

⁶⁵Informação presente no site www.asihvif.com

Les travaux développés dans le cadre de l’ASIHVIF se situent dans le domaine de l’anthropoformation et s’emploient à soutenir l’apport des histoires de vie dans le champ de l’éducation des adultes. [] Le recours aux histoires de vie n’est pas uniquement envisagé comme une « méthode » de recherche en sciences sociales et en sciences de l’éducation permettant de comprendre les dynamiques complexes à l’œuvre dans les processus de formation des adultes : les démarches de « formation par les histoires de vie » visent à renforcer le pouvoir d’action du sujet sur lui-même et sur son environnement en l’associant à la construction des savoirs produits. Ainsi, outre les enjeux de recherche qui touchent au domaine des sciences de l’éducation et de la formation, l’association insiste sur l’importance de soutenir des dispositifs de formation et d’accompagnement selon des modalités visant à promouvoir et à préserver les manières d’advenir de chaque sujet.

Partimos do pressuposto que cada sujeito, ao se engajar na aprendizagem de uma língua e dela fazer uso para interpretar o mundo e as relações em seu entorno, lança (mesmo inconscientemente) bases para se reconstituir enquanto pessoa, para se tornar um sujeito-aprendiz e, posteriormente (ou concomitantemente) um *eu* que se autoriza a falar em primeira pessoa naquela língua, em princípio estrangeira, adentrando novas práticas discursivas - diferencial para uma aprendizagem dita de sucesso, conforme Bertoldo (2003, p.115) - sentindo-se parte da língua e a língua como parte sua.

É nesse sentido que escolhemos a autobiografia languageira como recurso metodológico da presente pesquisa, pois nela vemos esse potencial de colocar em destaque questões subjetivas dessa relação tão particular, e ao mesmo tempo praticada socialmente, que é o processo de ensino-aprendizagem.

Certamente atual e de grande importância, a autobiografia em contexto de línguas contribui ao estudo de um percurso individual de aprendizagem linguística, bem como de percursos conjuntos, uma vez que se deva considerar a língua em sua dimensão não apenas sistêmica como sociocultural, sendo a aprendizagem uma experiência abrangente que envolve o plurilinguismo e o intercultural.

Aprender é um processo relacional que implica crenças, valores e interações que vão além de um caráter apenas subjetivo, envolvendo um imaginário linguístico não somente individual como também coletivo, partilhado culturalmente, o que faz a autobiografia ser igualmente intercultural.

Vivenciar a LE não é só uma questão languageira, envolve a interculturalidade e a intersubjetividade que pleiteamos como fator de igual subjetividade e impacto identitário, ainda mais em contexto de imersão como o trabalhado nesta pesquisa.

Falar uma língua exige do sujeito uma implicação afetiva, uma abertura cultural (ainda que em níveis variáveis) e uma tomada de consciência e decisão que mobiliza o sujeito para além de sua capacidade de fala, a qual o distingue dos demais animais e faz dele (até o momento) humano.

Entendemos que se deva considerar a aprendizagem como:

Um processo que não é somente mecânico, mas que passa também pela construção progressiva de uma relação de maior proximidade com a língua, naquela em que o aprendiz consegue progressivamente **falar de si, a se construir, a se produzir socialmente, ao mesmo tempo em que consegue se autorizar a produzir a língua em retorno, transformá-la,**

nela se inscrever, deixar nela seu rastro⁶⁶ (BRETEGNIER, 2011, nota de rodapé 11, p.36, grifos nossos)

Aprender uma língua estrangeira é uma experiência que requer a reconfiguração de sua identidade, a qual não se constitui como uma essência com a qual se nasce e que ao longo da vida apenas desabrocha e se manifesta, mas como um processo contínuo de identificações e “des-identificações”, sediado e mediado pela linguagem e pela língua compartilhada com o outro. É uma oportunidade de construir a si mesmo e a própria língua e de nela deixar suas marcas. É produzir e ser produzido pelo encontro de proximidade com essa (s) língua (s).

Nesse sentido, a autobiografia languageira é um instrumento favorável a evidenciar essas relações sutis com a(s) língua(s) estrangeira(s), tanto que Bretegnier (2011) emprega o termo *história de língua*, o que a nosso ver é bastante interessante, uma vez que se o pode associar ao termo história de vida. É a vivência que o *eu* estabelece com e por meio da (s) língua (s). É, como uma história de vida, um percurso que remete ao passado, mas também projeta para o futuro.

O sujeito-aprendiz:

Elabora a experiência > analisa a experiência > ressignifica-a > e a objetiva, lançando metas de ação e de conduta.

Com isso, a autobiografia, ou a história de línguas como nomeia Bretegnier (2011, p.36; 35), “remete, em curso e por vir, a relações complexas, ambivalentes, que indivíduos sociais constroem e mantêm com sua(s) língua(s)”⁶⁷. Dá visibilidade (e sentido) à história com a língua e auxilia “a melhor compreender o processo de construção sócio-interacional das relações com as línguas”⁶⁸.

Segundo Thamin e Simon (2011, p.24), a autobiografia languageira é:

Para o aprendiz, “ocasião de um retorno reflexivo sobre sua vida plurilíngue e sobre sua aprendizagem de línguas”⁶⁹;

⁶⁶un processus qui n'est pas seulement mécaniste, mais qui passe aussi par la construction progressive d'une relation de plus grande proximité à la langue, dans laquelle l'apprenant parvient progressivement à dire de soi, à se construire, à se produire socialement, en même temps qu'il parvient à s'autoriser à produire la langue en retour, à la transformer, à s'y inscrire, à y laisser sa trace.

⁶⁷l'histoire de langues renvoie à l'histoire, en cours et en devenir, des relations complexes, ambivalentes, que les individus sociaux construisent et entretiennent avec leur(s) langue(s).

⁶⁸mieux comprendre les processus de construction socio-interactionnelle des rapports aux langues.

⁶⁹l'occasion d'un retour réflexif sur sa vie plurilingue et sur son apprentissage des langues

Para a pesquisadora, ocasião de “compreender como e por que se desenvolve e se modifica a relação com as línguas ao longo da vida de um sujeito confrontado à mobilidade, à migração, forçado a reelaborar seu repertório linguístico, cultural e identitário”, além de “**colocar em evidência a influência das mobilidades espaço-temporais**”⁷⁰ para esse processo, tema que nos interessa particularmente nesta pesquisa.

Igualmente, a autobiografia linguageira é um instrumento formativo que, em termos didáticos, auxilia à reflexão e à compreensão de mecanismos de aquisição linguística, constituindo “uma base importante para a criação de ferramentas didáticas e para a implementação de estratégias para o ensino de línguas”⁷¹ (THAMIN e SIMON, 2011, p.27).

Assim sendo, as reflexões advindas com a produção de biografias languageiras tornam-se de relevância para as pesquisas em Didática das línguas e Linguística aplicada, contribuindo à persecução de diferentes objetivos de pesquisa e de ensino.

De modo particular, e conforme nosso interesse de pesquisa, concordamos com Thamin e Simon (2011, p.24) ao afirmarem que “a abordagem biográfica constitui uma **ferramenta privilegiada** para se conseguir capturar as **reconfigurações identitárias** e tentar decodificar os **elos por vezes/sempre inacessíveis** no discurso, nos textos e relações com o outro”⁷², (grifos nossos).

Também Baroni e Jeanneret (2011) vêem a biografia linguageira como um texto (oral ou escrito) que evidencia o remanejamento identitário do sujeito em contexto de imersão (e em outros contextos também) e seu engajamento na aprendizagem da LE. São “fontes incontornáveis” que permitem associar a constituição e a transformação da identidade com sua repercussão no investimento na aprendizagem.

No entendimento desses autores, com o que concordamos, a biografia linguageira é capaz de atingir áreas subjetivas e profundas que de outro modo não seriam manifestas. Desse processo narrativo, têm-se relações complexas entre passado narrado, presente da narração e o futuro projetado, o que permite a construção de pertinência da narração e seu valor performativo, além de favorecer a inscrição do sujeito em sua historicidade. “A biografia linguageira é ocasião, em sua atualidade própria, de produzir um questionamento

⁷⁰ comprendre comment et pourquoi se développe et se modifie le rapport aux langues au cours de la vie d'un sujet confronté à la mobilité et à la migration, contraint de réélaborer son répertoire linguistique, culturel et identitaire [...] (p.24) Mettre en évidence l'influence des mobilités spatio-temporelles (p.28, grifos nossos).

⁷¹ constituant une base importante pour la création d'outils didactiques et pour la mise en place de stratégies pour l'enseignement des langues.

⁷² L'approche biographique constitue alors un outil privilégié pour parvenir à cerner ces aménagements identitaires et tenter de décoder les liens parfois /souvent insaisissables dans le discours, dans les textes et dans les rapports à l'autre.

do relato de si e uma refundação de sua história pessoal”⁷³ (BARONI; JEANNERET, 2011, p. 114-115). É nesse espaço discursivo que a reconstrução identitária provocada pela estada no país da língua-alvo poderia emergir.

Como um meio propulsor da biografia languageira, tem-se “a entrevista [...] lugar onde se elaboram discursivamente certas montagens identitárias, e [que] contribui, ao mesmo tempo, em fazer mover construções anteriores mais ou menos estáveis” (BARONI; JEANNERET, 2011, p.104)⁷⁴.

Nessas trocas enunciativas, a interação pode também fazer evoluir a representação que o sujeito tem da história. Segundo Bretegnier (2011, p.38),

Se a interação deve ser interpretada como historicizada, ela constitui igualmente uma situação que participa a construir em retorno, e, assim, fazer evoluir, não somente a história ela mesma (produzindo um novo episódio desta história), mas também eventualmente a representação que se fazem os interactantes, o olhar que portam à posição por eles adotadas no decorrer dessa história, a maneira como se posicionam em relação a ela⁷⁵.

Desse modo, ao rememorar momentos vividos, o sujeito pode alterar ou constituir representações sobre os fatos evidenciados, (re) significando sua experiência.

Devemos ressaltar, que embora em voga e bastante pertinente no campo da Didática das línguas e da Linguística aplicada, o trabalho com as biografias languageiras é uma operação delicada que envolve dois seres discursivos e psicológicos, por vezes de contextos sócio-históricos diferentes, que se lançam no desafio de narrar e observar o relato, com vistas a melhor compreender fenômenos particulares, mas ao mesmo tempo generalizáveis em certos aspectos, que englobam a aprendizagem de língua e o relacionamento intersubjetivo e intercultural. Desafio este, no qual nos lançamos juntamente com os participantes desta pesquisa e que será alvo de reflexões na Terceira Parte desta tese.

⁷³ la biographie langagière est d’abord l’occasion, dans son actualité propre, de produire une remise en question du récit de soi et une refondation de son histoire personnelle.

⁷⁴ L’entretien [...], est le lieu où s’élaborent discursivement certains montages identitaires, et contribue en même temps à faire bouger des constructions antérieures plus ou moins stabilisées.

⁷⁵ Si l’interaction doit être interprétée comme historicisée, elle constitue également une situation qui participe en retour à construire, et donc à faire évoluer, non seulement l’histoire elle-même (se produisant comme un nouvel épisode de cette histoire), mais aussi éventuellement la représentation qu’en ont les interactants, le regard qu’ils portent sur la position qu’ils ont adoptée au cours de cette histoire, la manière dont ils se situent par rapport à elle.

2.3.2. Elaborando uma entrevista

Como dissemos, um dos instrumentos para a solicitação da autobiografia linguageira é a entrevista, da qual nos servimos para a constituição de nosso corpus, mas que não deve ser entendida como um simples responder às perguntas previamente estabelecidas, mas em termos compreensivos.

Assim como mencionado para o relato de vida na perspectiva das Ciências Sociais, a autobiografia linguageira compartilha de uma dimensão colaborativa para sua elaboração e a entrevista deve ser compreendida e conduzida nesse sentido. Segundo Kaufmann (1996), um procedimento compreensivo considera os entrevistados como informantes e almeja evidenciar suas categorias de pensamento, buscando a produção de hipóteses. Desse modo, a entrevista compreensiva pode ser definida “como interações ao mesmo tempo colaborativas e de direcionamento, por meio das quais se exploram ‘histórias de línguas’⁷⁶” (BRETEGNIER, 2011, p.35).

Por meio de perguntas diretivas, o pesquisador visa à produção pelo entrevistado de um relato indicativo de sua biografia linguageira e busca oferecer questões abertas e temas que permitam ao entrevistado refletir sobre seu percurso linguístico, sua relação com a (s) língua (s) e se posicionar a respeito.

Trata-se de uma experiência nitidamente interativa, onde entrevistado e entrevistador tornam-se agentes de uma produção ‘co-desenvolvida’, sendo que a “presença do pesquisador é sempre uma condição interlocutiva essencial para sua produção” (ARFUCH, 2010, p.63).

Contudo, antes de querer obter uma determinada resposta, o pesquisador esforça-se para proceder à escuta atenta, indicando seu engajamento discursivo em relação à enunciação e aos enunciados produzidos pelo entrevistado. É um estado de vigília, podemos assim dizer, que leva o entrevistador a interferir com precisão e, ao mesmo tempo, tentando não influenciar a resposta, em um jogo de direcionamento sem condução, de onde o leitor pode depreender que seja um trabalho bastante delicado, mas altamente colaborativo e interativo.

Dessa forma, “o objetivo dessas entrevistas é [...] abrir um espaço de questionamento, de exploração, de interpretação, sob a cooperação de um pesquisador e

⁷⁶entretiens compréhensifs, construits comme interactions à la fois collaboratives et de guidage, à travers lesquels il est question d’exploration d’ “histoires de langues”.

um informante”⁷⁷ (BRETEGNIER, 2011, p.39). Em termos de autobiografia languageira, promover as condições para que o aprendiz faça suas descobertas, sendo motivado a falar de si, focalizando suas experiências com as línguas e delas tomando consciência.

Trata-se, igualmente, de “refletir como favorecer uma forma de engajamento conjunto em status de parcerias interativas, engajados à co-explorar os elementos da história da testemunha”⁷⁸ (BRETEGNIER, 2011, p.40).

Com isso, gera-se um discurso que objetiva reconstruir um percurso de vida, cujo sentido e forma são eles próprios questionados e (re) elaborados nesse espaço relacional (institucional) e comunicativo que é a entrevista.

Desse discurso, emerge uma identidade em construção permanente, exibida, explicada e, por vezes renegociada pelo aprendiz, de modo que se tem uma fonte de informação preciosa para melhor se compreender as relações existentes entre as transformações e as reorganizações identitárias que afetam os aprendizes durante sua estada em meio endolingue e seu investimento na aprendizagem da língua estrangeira (BARONI; JEANNERET, 2011, p.101).

Como favorecer esse engajamento discursivo na produção de uma autobiografia languageira?

2.3.3. Conduzindo uma entrevista

Segundo Bertaux (2001), uma entrevista pode ter quer uma função exploratória, servindo à compreensão do campo de atuação, quer analítica, auxiliando o pesquisador na elaboração de representações que lhe servirão para conceber mecanismos de funcionamento de seu objeto de estudo e para recuperar indícios necessários à construção de hipóteses.

Tudo começa com o estabelecimento do que o autor definiu como um pacto de entrevista, noção essa que, em nosso entender, aproxima-se daquela desenvolvida por Lejeune, a respeito do pacto autobiográfico. Assim, para a consecução de uma entrevista que engendre um relato de vida, o que estendemos à autobiografia languageira, é preciso

⁷⁷l’objectif de ces entretiens est de permettre la mise en place d’une interaction à la fois collaborative et de guidage, d’ouvrir un espace de questionnement, d’exploration, d’interprétation, coopérés entre un chercheur et un témoin.

⁷⁸réfléchir à la manière de favoriser une forme d’engagement conjoint dans des statuts de partenaires interactifs, engagés à co-explorer des éléments de l’histoire du témoin.

que o entrevistado aceite a proposta do pesquisador, sendo que a experiência feita pelo entrevistado face ao entrevistador gera esse pacto, que filtra e orienta a entrevista. É nessa inter-relação, como vimos mencionando, que se dá a narrativa.

Para se criar uma situação de entrevista, o pesquisador convida as pessoas para participarem da pesquisa, explica-lhes seus objetivos, sua proposta e fixa um encontro para a realização da mesma. No dia marcado, o pesquisador retoma brevemente o contexto de pesquisa e lança uma primeira pergunta com vistas a que o entrevistado conte sua história (de vida, de aprendizagem, com a(s) língua (s) estrangeira (s))⁷⁹. No decurso da narrativa, o entrevistador, atento, busca intervir minimamente, encorajando o enunciatador a avançar em seu relato. Para tanto, manifesta seu interesse pelo que é narrado, por meio de expressão facial, palavras ou interjeições de encorajamento, concordância. Eventualmente, relança questões, demanda esclarecimentos. Procura atuar nos momentos necessários e mais adequados, gerenciando imprevistos, reconduzindo ao tema em caso de dispersão, sem, no entanto, deixar de estar aberto às novas colocações do informante e que possam ser relevantes ao relato e a sua formação.

Durante a entrevista, é aconselhável que o pesquisador tenha em mãos um roteiro de perguntas previamente elaborado, mas não se atenha a ele, ficando este sobre a mesa, caso seja necessário consultá-lo. Segundo Kaufmann (1996, p. 44; 47), o roteiro deve servir como um guia “leve”⁸⁰ e não necessariamente ser lido pergunta a pergunta, orientar e contribuir a:

Que os informantes falem sobre o tema, sendo ideal que faça desencadear uma dinâmica conversacional mais rica do que a simples resposta às perguntas, sem, contudo, desviar do assunto.
O tom procurado é mais próximo da conversa entre indivíduos iguais do que o questionamento administrado do alto ⁸¹.

Dessa forma, o intuito é que a entrevista seja gerenciada não como um questionário que é lido e ao qual o entrevistado responda a cada questão, mas, que se instaure progressivamente “uma escuta cada vez mais atenta da pessoa que fala” ⁸².

⁷⁹ Ver Apêndice C.

⁸⁰ Souple.

⁸¹ faire parler les informateurs au tour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions tout en restant dans le thème. Le ton à trouver est beaucoup plus proche de celui de la conversation entre deux individus égaux que du questionnement administré de haut.

⁸² KAUFMANN, op.cit., p. 14, "écoute de plus en plus attentive de la personne qui parle".

O sequenciamento das questões deve manter uma lógica e corresponder a um todo coerente, tanto para que surta os efeitos que deseja o pesquisador em termos do cenário que almeja visualizar, quanto para que haja um grau de implicação do entrevistado, o qual depende dessa relação que se estabelece entre os participantes no momento da entrevista.

Ao contrário de outras perspectivas em Ciências Sociais, na entrevista compreensiva, o entrevistador deve se engajar ativamente nas questões a fim de provocar o engajamento necessário para que o entrevistado relate sua história de vida (incluimos a história de aprendizagem e de línguas), sem, contudo, antecipar respostas ao entrevistado. Antes de tudo, a narração é do indivíduo. O papel do pesquisador é favorecer a descoberta que o aprendiz faz de si e de sua aprendizagem e das situações e circunstâncias que envolvem o processo formativo. Quanto mais o entrevistado sentir-se à vontade para narrar sua experiência e considerá-la pertinente ao quadro estabelecido, maior será seu grau de implicação.

Atentemos, porém, que a responsabilidade para o êxito da mesma não deve ser imputada toda ao pesquisador, ela depende desse acordo e, portanto, de ambas as partes, o que passa igualmente pelas características individuais de cada participante.

2.3.4. Registro e análise

Sendo a entrevista um quadro dinâmico e que depende da interação entre as partes, a melhor forma de se fazer seu registro é a gravação, sendo que o pesquisador poderá tomar algumas notas sem, no entanto, perder o contato com o entrevistado, o qual poderá ficar incomodado ou tentar falar mais calmamente para que o que diz seja anotado.

Em contrapartida, a presença do gravador poderá igualmente causar certo desconforto. É sempre necessário solicitar o consentimento para a gravação, explicando a finalidade da mesma e garantindo ao entrevistado que sua identidade será preservada.

Essa possível inibição inicial, havendo uma boa interação entre informante e pesquisador, tende a desaparecer ao longo da entrevista.

Quanto à análise dos dados coletados, o pesquisador buscará indícios que contribuam à formulação das hipóteses concernentes ao seu objeto de estudo, constituindo temas e categorias, podendo trabalhar com um relato individual e/ou de modo comparativo com outros relatos coletados.

O objetivo é explicitar informações e significações pertinentes, compreendidos no relato, sendo que cada nova leitura traz novos índices.

Nesse processo, há de se reconhecer que dar sentido ao que emana dos textos autobiográficos, através de palavras e dos silêncios não é tarefa fácil, como ressalva Gaulejac (2008, p.24). Para Kaufmann (1996, p. 84), a significação do texto situa-se no entrecruzamento de dois horizontes: do narrador e do pesquisador, tendo-se a consciência de que cada leitor faz sua leitura conforme o seu horizonte semântico, sendo o “indício uma ponta de iceberg”.

Numa perspectiva compreensiva, os dados são coletados *in situ* e o enquadramento em um sujeito determinado, o qual não é simples portador, mas agente do social e de saberes relevantes para sua compreensão, é elemento central. Assim, a entrevista compreensiva difere de outros modos, por inverter as fases de construção do objeto, o qual passa pela observação dos fatos (KAUFMANN, 1996, p. 26).

Nesse sentido, a função do método qualitativo está mais em compreender do que descrever sistematicamente ou mensurar.

Ao concluirmos esta Primeira Parte, destacamos que a abordagem autobiográfica foi, desde a Grécia, possibilidade de dar significado a sentimentos e acontecimentos de uma história de vida ou de aprendizagem. Mais recentemente, na Didática das Línguas, por meio da autobiografia linguageira, permite ao aprendiz relatar seu percurso de aprendizagem e sua história com a LE, elaborando a experiência vivida, seus acertos e dificuldades, implicar-se de modo reflexivo e afetivo com sua aprendizagem, com a língua estudada e com os demais co-agentes desse processo.

Salientamos que a narração, antes de representar o já existente, dá forma e sentido à própria aprendizagem. Colocar em palavras o vivenciado é um modo de saber narrativo onde não interessa tanto “a verdade” e sim sua elaboração, como oportunidade ao aprendiz de “dar voz ao que estava à espera para fazer sentido” (OROFIAMMA, 2008, p. 77). Apoia-se em um trabalho subjetivo determinante que configura os eventos em narrativa, elaborando a experiência, as relações sociais decorrentes e uma imagem de si-mesmo, como “forma de elaboração do tempo vivido e da história, produzindo certa figuração de si, em seus elos de pertencimentos aos outros” (OROFIAMMA, 2008, p. 72).

Com isso, torna-se um ato performativo “constitutivo do sujeito e de seu conteúdo” (CALLIGARIS, 1998, p.49). Ou seja, “é pela atividade de se narrar, de relatar sua

experiência que o sujeito constrói uma identidade” (OROFIAMMA, 2008, p.71) que o inscreve discursiva e socialmente no mundo. Ao relatar sua autobiografia languageira, o aprendiz configura sua experiência com a língua e de si, sinalizando possíveis marcas de uma reconfiguração identitária.

Levar o sujeito-aprendiz ao relato de seu percurso requer do interlocutor uma postura atenta, dando elementos para o desenvolvimento da narrativa, de modo que o enunciador sinta-se animado em prosseguir, da maneira mais espontânea possível, assumindo um pacto (biográfico) de entrevista.

Foi a essa proposta, de fomentar a reflexão dos sujeitos participantes sobre sua experiência linguístico-cultural (antes e durante o intercâmbio), que nos lançamos e as considerações decorrentes se encontram na Terceira Parte deste trabalho.

**PARTE II: A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COMO EXPERIÊNCIA
SUBJETIVA E INTERATIVA: A CONSTITUIÇÃO DO APRENDIZ
COMO SUJEITO E A RELAÇÃO COM O OUTRO**

L'homme est le produit d'une histoire
dont il cherche à devenir sujet⁸³.

(VINCENT DE GAULEJAC, 2008)

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros
inaugura com seu gesto a relação dialógica
em que se confirma como inquietação e curiosidade,
como inconclusão em permanente movimento na História.

(FREIRE, 2002, p.153)

⁸³ O homem é produto de uma história, da qual busca tornar-se sujeito.

1. A internacionalização em favor da aprendizagem da LE: Redefinindo o espaço contemporâneo

A globalização da economia e os avanços tecnológicos das últimas décadas redefiniram as fronteiras geográficas com a possibilidade de uma maior mobilidade profissional e acadêmica, o que não é sem impacto para as relações interpessoais e, por conseguinte, para a forma de se compreender a aprendizagem de línguas.

Essa maior circulação e contato pessoal culminam em novas exigências comunicativas, as quais remetem ao uso eficaz de uma ou mais línguas, inclusive em correlação, isto é, visando ao desenvolvimento de uma competência plurilíngue.

A finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o “falante nativo ideal”. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.23-24).

Perspectiva essa que, como vimos, está intimamente ligada ao surgimento do conceito de biografia languageira, a qual corresponde à valorização dos caminhos percorridos pelo sujeito a partir de suas experiências linguísticas, como sintetizou Cuq (2003, p. 36-37), para o que sublinhamos o reconhecimento das situações extraclasse, ou seja, em interação social, bem como dos deslocamentos geográficos, ao “colocar em evidência a influência das mobilidades espaço-temporais”, como apontaram Thamin e Simon (2011, p. 24) e Bretegnier (2011, p. 36).

Nesse cenário de redefinição de políticas econômicas, mas também linguísticas, “a internacionalização do ensino superior é um processo inevitável [...] se constitui como estratégia intencional visando à melhoria da qualidade e da pertinência do ensino”⁸⁴, cujas novas diretrizes impactam a promoção e a valorização da aprendizagem de línguas.

Assim, “em 1998, a Declaração de Sorbonne convoca a uma Europa de saber e não somente do euro e de bancos” (POL, 2017, p.01). Por ocasião do 800º aniversário da

⁸⁴ Association Internationale des Universités, disponível em <https://www.iau-aiu.net/Internationalisation?lang=fr>. Acesso em 18/06/2018.

Universidade de Paris, reúnem-se França, Alemanha, Itália e Reino Unido, signatários de um acordo com vistas à estabelecer uma Área de Educação Superior na Europa, que favorecesse a circulação e a rápida disseminação de conhecimentos científicos, bem como a mobilidade estudantil e docente.

Para a consecução dessa meta, “graduandos devem ter acesso à diversidade de programas, incluindo oportunidades de estudos multidisciplinares, desenvolvimento de proficiência em línguas e a habilidade para o uso de novas tecnologias da informação (e)(...) ser encorajados a despender ao menos um semestre em universidades fora de seu próprio país”⁸⁵(grifo nosso).

Nota-se, da orientação comumente partilhada pelos signatários do acordo, um destaque pela ação política à promoção da circulação de pessoas e de conhecimentos para o que se sinaliza a necessidade do estudante de graduação ser proficiente em línguas.

Em nosso entender, ser proficiente exige muito mais do que o simples saber gramatical e corrobora a própria iniciativa de mobilidade, bastante favorecida no contexto europeu não só por ações políticas, como pela questão geográfica dado que, em um curto espaço e tempo, tem-se acesso a uma diversidade cultural e linguística considerável. Entretanto, é justamente pela facilidade de em um fim de semana circular por países distintos do seu, que o europeu sente-se motivado a empreender uma nova experiência acadêmica e cultural, como veremos, no Brasil ou em país da América Latina, por exemplo.

Ainda no que se refere à Declaração de Sorbonne, é de igual interesse dos países envolvidos “que se promovam mais acordos interuniversidades (acordos bilaterais)”⁸⁶ e que mais países europeus aceitem o desafio de estabelecer diretrizes comuns para a educação superior, além de políticas de mobilidade e de reconhecimentos dos créditos cursados em instituições parceiras, a fim de se promover um espaço universitário europeu atraente e competitivo.

No ano subsequente ao primeiro encontro em Paris, cerca de 30 novos países se reuniram e aderiram às propostas do acordo inicial, assinando uma nova Declaração, engajando-se “em um processo original de harmonização europeia de políticas públicas do

⁸⁵ Sorbonne Joint Declaration, disponível em http://www.ehea.info/uploads/declarations/sorbonne_declaration1.pdf. Acesso em 07/06/2016.

⁸⁶ Extraído da Sorbonne Joint Declaration. Houve, de fato, um crescente interesse na promoção de convênios e acordos interinstitucionais e, atualmente, em relação à Europa, muitos destes são fixados com base em um programa chamado Erasmus que, além da isenção de taxas acadêmicas, fornece aos participantes outros tipos de auxílios.

ensino superior [...] idealizando um espaço colaborativo de solidariedade e mobilidade para formar diplomados competentes e cidadãos europeus” (POL, 2017, p.01).

Com a Declaração de Bologna, visavam a essa concretização, mantendo, contudo, o caráter de autonomia de cada uma das instituições dos países signatários, objetivando-se “aumentar a competitividade internacional do sistema europeu [...] enfatizando a criação de uma área europeia de educação superior como chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos e o desenvolvimento do continente”⁸⁷, para o que algumas medidas foram fixadas, dentre elas:

- A adoção de um sistema de fácil compreensão e comparação de níveis no ensino superior (basicamente graduação e pós-graduação);
- O estabelecimento de um sistema de créditos (ECTS system) e a
- Promoção da mobilidade (estudo, estágio e pesquisa) e serviços de apoio.

Esse contexto contribui, assim, à “circulação de cérebros”⁸⁸, ao que subjaz o desejo político-econômico de que esses graduandos e pesquisadores conheçam e compartilhem outras formas de se produzir conhecimento e que, ao retornar, agreguem valor à produção científica na Europa, bem como atraiam novos pesquisadores ou potenciais.

No que se refere à França, especificamente, há um discurso institucional voltado a essa promoção do país, para além de suas fronteiras, implicando uma política de influência que visa “promover a presença e a influência desta no estrangeiro, especialmente por ações culturais, de cooperação e de parceria, fora de [suas] fronteiras”, tendo como um dos maiores objetivos “a mobilidade internacional de estudantes e pesquisadores”⁸⁹, sendo prova disso sua posição no ranking apresentado pelo órgão governamental Campus France, onde se afirma que o país “ocupa o primeiro lugar como país de origem dos estudantes Erasmus, desde 2014”⁹⁰, isto é, enviando alunos a outros países. Podemos depreender, portanto, sua importância nesse aspecto e não só para o cenário europeu como internacional, veiculando informações, ideias e sendo porta de entrada de novos conhecimentos, não apenas acadêmicos, como interculturais, potencialmente capazes de

⁸⁷ The Bologna Declaration of 19 June 1999, disponível em http://www.eua.be/Libraries/higher-education/offdoc_bp_bologna_declaration-1068714825768.pdf?sfvrsn=0. Acesso em 07/06/2016.

⁸⁸ Essa expressão faz alusão a uma correlata que é a evasão de cérebros, usada para nomear o fenômeno de saída de pesquisadores de seu país natal, onde tenham feito sua formação inicial, para trabalhar em outro país que, em termos de pesquisa e de promoção da mesma, seja-lhe mais atraente.

⁸⁹ https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/reperes/fr/reperes_27_fr.pdf. Acesso em 18/06/2018.

⁹⁰ <https://www.campusfrance.org/fr/ressource/chiffres-cles-2018>. Acesso em 18/06/2018.

fomentar o diálogo entre diferentes culturas e línguas, além de confirmar a representatividade desse público, com o qual trabalhamos na presente pesquisa.

Essas iniciativas não se limitaram à Europa, mas geram impacto nos demais países - sobretudo os considerados em desenvolvimento- que buscam igualmente favorecer políticas educacionais em âmbito universitário que considerem a mobilidade e o reconhecimento de créditos e diplomas.

No contexto brasileiro, conforme Laus (2012), desde o fim da Guerra fria, com a internacionalização de diferentes setores da economia, ações governamentais começam a redefinir o formato de cooperação acadêmica a fim de dar acesso aos frutos da revolução tecnológica.

Segundo a autora, em 1999, a educação passa a fazer parte dos serviços regulados pelo Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços – GATS, prevendo-se a abertura à participação estrangeira. Depreende-se desse acordo uma visão mercantil da educação:

Além da mobilidade de alunos e professores como consumidores e fornecedores, o acordo previa a mobilidade e a oferta no exterior de programas e de estabelecimentos de ensino, em quatro modalidades. Essas seriam: o fornecimento de educação superior trans-fronteiriça (onde o fornecedor e o consumidor permanecem cada um em seus países e somente o serviço é oferecido no exterior, como por exemplo, os serviços on line e a Educação a Distância); o fornecimento para consumo no exterior (onde o consumidor recebe o serviço no país provedor, por exemplo, mobilidade internacional de estudantes); presença comercial (fornecimento de serviço de educação pela presença comercial no exterior, como por exemplo, os campi satélites, centros de formação empresariais privados) e a presença de pessoas físicas (mobilidade internacional de professores) (LAUS, 2012, p.50).

Essa representação do ensino como bem de consumo, associada às políticas de internacionalização promovidas tanto por países estrangeiros como pelo Brasil, fomenta a mobilidade acadêmica e a economia global, levando-se a considerar a mobilidade como “o fator mais importante no processo de internacionalização da educação superior” (LAUS, 2012, p.58).

A título de Brasil, como explanaremos na Terceira Parte, a USP também tem evidado esforços para sua internacionalização, sendo o intercâmbio dos estudantes de graduação o ramo mais forte de sua atuação.

A internacionalização é uma das diretrizes da USP. A Universidade entende que é de extrema relevância o estabelecimento de parcerias com entidades de diversos países, para a criação de novos laços de integração

e também da manutenção e fortalecimento dos já existentes. A mobilidade de estudantes e professores, bem como a participação em redes e consórcios como o Programa Erasmus Mundus [...], entre outros, são a tradução dessa meta⁹¹.

Estamos diante de um movimento atual e significativo, portanto, que merece ser estudado e, no que nos interessa particularmente, por representar um potencial contexto para as interações sociais e linguísticas, favorecendo um intercâmbio igualmente intercultural, fundamental à aquisição de uma língua estrangeira e ao desenvolvimento de uma “compreensão mútua entre os povos de culturas diferentes”⁹², como manifesto nos objetivos do Conselho da Europa.

Assim sendo, nesse cenário de crescente desenvolvimento de ações visando à cooperação internacional, as universidades passam a investir em mecanismos de adequação como: o oferecimento de programas de ensino de línguas, cursos em outros idiomas, pesquisas conjuntas e programas de duplo-diploma, tornando-se o ensino de línguas e culturas um dos eixos prioritários da política de formação e de pesquisa de muitas universidades, o que faz emergir, no ensino superior, uma visão particular do uso das línguas, impactando, em certa medida, os métodos de ensino e sua finalidade, promovendo-se, para além do ensino geral de línguas, uma perspectiva voltada às especificidades do aprendiz, a sua formação específica, como por exemplo, o FOS, o EFE e o ESP⁹³, a fim de que o conhecimento linguístico permita ao aprendiz desenvolver habilidades de estudo ou em futuro profissional. Nesse âmbito, a mobilidade também é entendida como espaço intercultural e necessário a uma formação diferenciada.

Diante dessa realidade, aprender uma língua não se restringe a saber um código, a “dominar” um sistema enquanto combinações, regras e exceções, mas vai além e envolve novos tipos de relações com o saber, com o outro e consigo mesmo. Evoca a totalidade do ser e se constitui em percurso único para aquele que aprende e vivencia a LE, por meio do qual ele se torna um sujeito-aprendiz. Não é simples sujeito nem apenas aprendiz, mas um sujeito-aprendiz que, à medida que avança na aprendizagem, vai fazendo da LE menos estrangeira. “Dobrando-a” e se constituindo.

Esse dobrar pode ser entendido sobre dois aspectos. O primeiro, de compreensão geral e popular, remeteria ao dobrar algo em sentido figurado, sinônimo de “amansar”, de romper as resistências, de “domar” a língua, vencendo as dificuldades, transpondo as

⁹¹ <http://www5.usp.br/institucional/cooperacao-internacional/> Acesso em 18/06/2018.

⁹² <http://www.dge.mec.pt/portefolio-europeu-de-linguas> Acesso em 18/06/2018.

⁹³ Français sur objectifs spécifiques, español para (con) fines específicos, English for specific purposes.

barreiras que essa, por ainda lhe ser estrangeira, impõe ao aprendiz, sendo que uma aprendizagem de sucesso avançaria por esse aspecto. Entretanto, para sua realização, ocorre também o segundo dobrar, que pode ser entendido como uma incorporação de elementos exteriores ao sujeito, tal como quando se dobra a barra de uma roupa e aquela parte externa, ao virar-se para dentro, não mais é vista do exterior, incorporada, passa a compor o lado interno da roupa (ROSE, 2001). Isto quer dizer que, similarmente, aspectos sociais, linguísticos e culturais que se encontram fora do sujeito, por um processo de identificação se subjetivam e começam a dele fazer parte. Assim, traços da língua estrangeira, dos costumes e da cultura do outro podem ir deixando de ser tão distantes do sujeito-aprendiz e, por adesão ou de modo inconsciente, interiorizar-se e se tornar parte constituinte do sujeito-aprendiz. Isto “significa que a coisa com a qual o eu se identifica é a causa do eu [...]. O agente da identificação é o objeto e não mais o eu” (CORACINI, 2003, p.92).

Nesse sentido, ao descobrir a língua e com ela se identificar, o aprendiz se reconfigura. Sua relação com a LE é transformadora! ! Não há como ficar “ileso” do contato com a nova língua. “A apropriação linguística [...] constitui não um processo mecânico, mas que passa pela construção progressiva de uma relação de maior proximidade com a língua” (BRETEGNIER, 2011, p. 36), o que incide sobre como o aprendiz reorganiza a percepção de si e de sua relação com o Outro.

Poderíamos dizer que o aprender uma LE seja uma Odisseia, na qual, quer haja (ou não) retorno tardio ou rápido, aquele que regressa não é o mesmo que partiu e nem o cenário é mais o mesmo. Lançar-se nessa travessia é um desafio desestabilizante, sendo que “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se outro” (REVUZ, 2001, p. 227), ou seja, ao adentrar o mundo da nova língua, o aprendiz vai tendo contato com novas experiências de sentido, de sonoridades e compreensões que também ressignificam experiências anteriores, inclusive, aquelas vivenciadas por meio de língua materna (LM), o que, em certa medida, vai transformando-o. Isso porque a língua tem a função mediadora entre os sujeitos e entre o sujeito e o mundo, ao qual o indivíduo adentra, já em seu nascimento, pelo viés da linguagem. É pelo discurso que o homem se subjetiva. É o discurso que permite o deslocamento da noção homem > sujeito (ORLANDI, p. 9, 2001).

Em nosso entender, o deslocamento real, por ocasião do intercâmbio, pode potencializar esse encontro com a língua, com o outro e consigo. Um espaço privilegiado para o aprendiz se subjetivar, ao “subjetivar a linguagem” (MOLINIÉ, 2006, p.3).

Mas, de que sujeito se está falando?

2. Sujeito-aprendiz. Como compreender a primeira parte desta expressão?

As autobiografias languageiras abrem espaço à compreensão do sujeito, visto que, para que se concretizem, é preciso um sujeito de enunciação, confrontado à reflexão de sua prática atual e de seu passado languageiro, como aponta Molinié (2006, p. 3).

Focar a produção autobiográfica leva a se pensar sobre essa questão, sem, no entanto, considerá-lo sob qualquer aspecto. Trata-se de compreendê-lo como “sujeito de linguagem [...] como o único locutor competente para co-enunciar o sentido das contradições as quais é confrontado em sua existência” (MOLINIÉ, 2006, p. 10).

Isto significa não se basear no conceito etimológico do termo, visto que este remete a um valor passivo, contrário à capacidade de reflexão e de ação. *Hypokeimenon*, do grego, significa subjacente (BRAUN-DAHLET, 2013), quer dizer, aquilo que está embaixo, na base. Seria o “ser enquanto ser”, entendido como “Um”, totalidade, completude, dotado de características e singularidades, que se manifestariam ao longo da vida, como algo particular e inerente, ao que se renegaria às condições externas o simples papel de desvelamento. Em termos educacionais, esse entendimento implica conceber o ensino como uma ferramenta para auxiliar o educando a descobrir seus talentos, a reconhecer-se, de modo que o *eu* ali já estaria, bastando apenas evidenciá-lo. Essa é uma concepção bastante aceita e presente em diferentes discursos pedagógicos e midiáticos atuais, mas não contempla o sujeito que nos interessa nesta pesquisa, nem é aquele aludido por Coracini (2003) e Orlandi (2001) nas referências mencionadas, pois, alicerçada em uma dimensão individual e essencialista, desconsidera a inter-relação com a linguagem e com o Outro. Interessa-nos compreender o aprendiz como “sujeito em relação” com a língua estrangeira, por meio dela e, dessa experiência, consigo mesmo. Não se trata, portanto, de “apreender o sujeito de maneira isolada e irredutivelmente singular, mas sim, no espaço da relação” (BRAUN-DAHLET, 2013, p. 83).

Para considerar o ‘eu’ como capaz de elucidar as questões de sua existência, como afirma Molinié (2006), faz-se imprescindível interpretá-lo nessa inter-relação com o outro. Também discursivamente, o sinalizava Benveniste (1974, p. 82):

Desde que se declara locutor e assume a língua, implanta o *outro* em face de si [...]. A condição dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, no locutor, a necessidade de se referir pelo discurso, e, no outro, a possibilidade de co-referir identicamente⁹⁴.

Assim sendo, não há um *eu* sem um *tu*. E essas instâncias são intercambiáveis, em um processo de co-enunciação, em uma movimentação compartilhada. A completude desse sujeito está na relação enunciativa, onde o *eu* e o *tu* ganham sentido.

Ricoeur (2014), interessado na hermenêutica do si, diz que os sujeitos, usando recursos de sentido e de referência é que referem. Isto é, não são os enunciados que referem, e sim, os sujeitos. Não o que foi dito apenas, mas, o quando, o como, o a quem e o porquê são importantes e compõem o sentido do que está sendo contado. De modo que a situação de interlocução tem valor de acontecimento na medida em que os autores da enunciação são postos em cena pelo discurso em ato com sua experiência de mundo, sua percepção sobre este, o que não pode ser substituída por nenhuma outra. Nesse sentido, apesar de a instância ‘eu’ poder ser assumida por qualquer pessoa, só o é a cada vez, ou seja, a enunciação reflete a ótica daquele *eu* que enuncia e é a sua experiência que o faz dizer. Com isso, Ricoeur (2014) considera que, para além do sujeito enunciante, há o sujeito narrativo.

“A identidade pessoal fica, portanto, associada ao poder contar e se contar. É necessariamente narrativa, refém dos fragmentos, contradições, enfim, das histórias contadas e recontadas de si sobre si” (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2008, p. 2).

Essa perspectiva nos parece interessante e consoante com o objetivo desta pesquisa, qual seja compreender a relação do aprendiz com a língua portuguesa, ou, como disse Bretegnier (2011), sua história com essa língua, sendo, portanto, condizente com a abordagem autobiográfica por nós adotada, pois “a compreensão de si é uma interpretação (e) a interpretação de si encontra na narrativa, entre outros signos e símbolos, mediação privilegiada” (RICOEUR, 2014, p. 112-113) e, como vimos, o ato biográfico constitui um meio de autoconhecimento para aquele que busca entender o próprio eu, afirmava Silva Carreras (2016, p. 155).

Assim, ao adotarmos uma metodologia de pesquisa que privilegie o narrar compartilhamos de sua valorização como espaço privilegiado para que o *eu* se relate e se

⁹⁴ Dès qu’il se déclare locuteur et assume la langue, il implante l’autre en face de lui [...]. La condition même de cette mobilisation et de cette appropriation de la langue est, chez le locuteur, le besoin de référer par le discours, et, chez l’autre, la possibilité de co-référer identicquement.

compreenda. Mais do que um relevante instrumento para a coleta de dados subjetivos, constitui-se como um meio para o participante ter a experiência de associar-se, pelo ato narrativo, a sua história de vida e esta a sua aprendizagem. A autobiografia languageira dá ao aprendiz a oportunidade de se perceber pelo narrar e pelos elos estabelecidos entre si e a língua estrangeira, subjetivando-se, como disse Molinié (2006).

As reflexões de Ricoeur (2014) corroboram, portanto, um entendimento de identidade por seu viés narrativo, para o que o autor destaca duas faces: a mesmidade e a ipseidade, do latim, *idem e ipse*.

Sob a noção de mesmidade, marca-se a permanência no tempo, aquilo que se opõe ao mutável e ao variável.

A mesmidade é um conceito de relação e uma relação de relações. Em primeiro lugar, vem a identidade numérica: assim, de duas ocorrências de uma mesma coisa designada por um nome invariável na linguagem ordinária [...] dizemos que formam uma única e mesma coisa [...]. Identidade [...] corresponde à operação de identificação (como) reidentificação do mesmo, de tal modo que conhecer é reconhecer: a mesma coisa *n* vezes⁹⁵.

Mas, se esse reconhecimento é posto em xeque, algumas formas de permanência podem vir a ser evocadas, segundo Ricoeur (2014). São elas: o caráter, associado a uma disposição durável e ao hábito contraído e adquirido, e a palavra cumprida, isto é, a constância de si no cumprimento à palavra dada. Essa manutenção manifesta também um desejo do sujeito, com certo predomínio da “vontade de sentir e afirmar o sentimento de permanência de si, sentimento reforçado pelas várias ancoragens de lugar, de comunidade, de referências” (BRAUN-DAHLET, 2013 p.86-7) e, diríamos, por que não de língua?

Já “a identidade-ipse refere-se à vertente móvel, mutável, da identidade, confrontada às vicissitudes da vida, do tempo e das circunstâncias” (AGUIAR, 2017, p. 46).

Há, portanto, certa dialética entre aquilo que se mantém como mesmidade e as possibilidades de variação que subjazem a ipseidade. A identidade narrativa fundamenta-se na questão temporal e na possibilidade de entrelaçamento entre personagem e enredo, sendo que este opera diferentes mediações entre o diverso dos acontecimentos e a unidade temporal da história contada, não se tratando de simples sucessão de fatos, mas do

⁹⁵ RICOEUR, op.cit., p.115.

gerenciamento de incongruências e do estabelecimento de um encadeamento dinâmico, conforme Ricoeur (2014).

Como dizia Gaulejac (2008), a narrativa dá forma e sentido ao vivido, auxiliando o sujeito a compreendê-lo e, como vemos, a compreender-se.

De tal forma, o *eu* é constituído do seu vivenciar, quer de experiências reconfortantes, quer de desafios e acontecimentos desestabilizadores que, entretanto, não deixam o *ser* à deriva, pois, segundo Ricoeur (2014, p. 118), a “ipseidade do *si* implicará alguma forma de permanência no tempo” e o indivíduo tenderá a guardar certas referências identitárias no decurso de sua existência. Com isso, ao afirmarmos que a identidade se relaciona com a experiência de vida, reconhecemos que a mesma impacta a percepção que o sujeito faz de si.

Esse é o elo que nos motiva a observar a relação entre o aprendiz e seu aprendizado da LE, pois, nesse enredo, elaborado narrativamente pela autobiografia linguageira, o aprendiz encontra oportunidade para se constituir sujeito-aprendiz e a língua estrangeira tornar-se menos estrangeira, em um equilíbrio entre o familiar e o desconhecido, entre o próximo e o distante, entre o *eu* e o *Outro* que, como argumenta Kristeva (1988, p.201), faz parte do ‘eu’.

A consciência da alteridade como possível fator de integração do ‘eu’, também apontada por Ricoeur (2014, p. 122), ao ressaltar que a história do outro se associa à história do *eu*, sendo nossas histórias compostas das dos outros, parece-nos ser favorável à relação com os outros e, no caso da aprendizagem de LE, não ver o outro como ameaça, como extrema exterioridade, auxiliaria a que a língua estrangeira deixasse de ser tão estrangeira e se viabilizasse como expressão de si, como ponto de encontro, como uma inter-relação com o falante nativo e, ainda, como uma nova forma de se autoperceber.

Assim, interessa-nos destacar esse caráter relacional e em construção inerente à concepção de sujeito, para o que nos parece interessante a distinção feita por Glissant (1990), a partir do infinitivo do verbo ser, em francês *être*, e a forma de gerúndio, *étant*, vistas pelo poeta como sendo formas distintas de se estar no mundo. Por meio desse binômio, o autor estabelece seu conceito de *Relação*, opondo a ideologia reinante do pensamento colonizador que, ao destacar o *ser*, valoriza uma essência⁹⁶, fundamentada na noção de gênese como justificativa para a dominação e a superioridade das sociedades

⁹⁶ Vale lembrar a etimologia mencionada no início destas considerações sobre o sujeito, a qual assinala justamente essa essência, certa naturalidade imposta ao ser.

atávicas, ao que entende como um modo rizomático de relação entre os povos, destacando as possibilidades de conexões.

A partir dessa oposição, descarta-se a noção de uma *identidade-raíz*, a qual pressupõe, segundo Glissant (1990), uma hierarquia, e se valoriza uma identidade-relação, questionando-se, na verdade, não só o princípio de filiação e a verticalização das relações, como a própria forma de conhecimento e de percepção de mundo.

Podemos dizer que se trata de outro olhar. A adoção de uma perspectiva rizomática valoriza o contato e não subestima, nem submete, o outro. Ao contrário da verticalização, propõe-se a horizontalização, pois o rizoma não tem começo nem fim, nem a obrigatoriedade de um percurso definido, as relações se dão em rede e é essa equidade que se destaca.

Essa noção de rizoma está também presente na constituição do ser, entendida como conexões. Para Rose (2001, p.146):

Uma melhor forma de ver os sujeitos é como “agenciamentos” que metamorfoseiam ou mudam suas propriedades à medida que expandem suas conexões com as quais eles são associados.

Também Bauman (2005), aponta para as conexões como ação constituinte da identidade. Com isso, da oposição de Glissant entre SER x SENDO, destacamos o absoluto versus o relativo, ou melhor, versus o processual, entendendo que por esse processo não se visa chegar a uma completude, a um fim, mas o que se destaca é justamente esse ir e vir, fazer e refazer, esse estado mutável, de uma identidade líquida⁹⁷. Entende-se o sujeito não enquanto essência, mas enquanto estado.

Se considerarmos, haja vista, o verbo francês *être* e seu correspondente em inglês *to be*, essa relação entre essência (ser) e estado está imbricada no próprio verbo. Veja-se que, se em português, distinguimos ser e estar, em outras línguas o ser inclui obrigatoriamente o estar, isto é, aquilo que permanece (ser) e aquilo que é mutável (estar).

Essa percepção se aproxima, a nosso ver, da compreensão de Ricoeur, a partir da qual o sujeito pode ser visto segundo as lentes da mesmidade (idem) e da ipseidade, sendo a temporalidade um fator marcante.

Com isso, rizoma e ipseidade, complementados pelo conceito de agenciamento, abrem para uma leitura de sujeito que não se limita à projeção de uma essência, de algo

⁹⁷BAUMAN (2005).

que está dentro e que vem para fora, mas, conforme Rose (2001), trata-se de uma *invenção* contínua.

Segundo o autor, o *ser* está em processo, em construção, a qual se dá de vários modos e por diferentes agenciamentos, entendidos como ato ou efeito (resultado) de reunir novas partes, compondo-se outra totalidade, montagem, combinação, o que não se conclui com a formação do novo objeto. É um processo aberto à alteração contínua tanto quanto lhe permitam as experiências vivenciadas. “O nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações” é subjetivação, o que significa dizer que “é nesses agenciamentos que são produzidos os efeitos de sujeito”⁹⁸, a nosso ver, tanto mais favorecida pelo encontro com outras línguas e culturas. Isto também porque, enquanto invenção e elaboração constantes, está aberto à relação com o outro, a qual se dá por meio da linguagem. E, como disse Orlandi (2001, p.9), é pelo discurso que o homem se subjetiva e, como pontuamos, pela narrativa, este chega a uma interpretação de si.

Com efeito, desde seu nascimento, o indivíduo está inserido em um mundo de discurso que o precede e o sucede e as palavras que lhe são conferidas o são por séculos de tradição e constituem o Outro da linguagem. Compreensão essa importante, quando do ensino de uma LE, pois, muitas vezes, esta está desvinculada desse caráter discursivo total, ao ser tratada em sala de aula, sem que se promovam experiências que favoreçam vincular a língua a esse quadro histórico-discursivo, tratando-a apenas como sistema ou instrumento de comunicação.

Portanto, o sujeito insere seu discurso no que já foi dito, no interdiscurso, na memória discursiva, ou seja, o que diz “está, desde sempre, determinado na rede de significantes que o antecede” (MARIANI, 1999, p.02), o que faz dele *sujeito de linguagem*.

Considerando a dimensão do interdiscurso, a qual “remete à dimensão vertical, não linear, do dizer, à rede complexa de formações discursivas”⁹⁹ em que todo dizer, segundo a perspectiva do discurso, está inserido” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 235), entende-se que ninguém fala pela primeira vez, ou seja, não é “fonte intencional do sentido que exprime através de uma língua instrumento de comunicação” (AUTHIER-REVUZ, 1998,

⁹⁸ROSE (2001, p.143).

⁹⁹ Podemos compreender formação discursiva como “aquilo que numa formação ideológica determina o que pode ou deve ser dito” (ORLANDI, 1999, p.43).

p.169-70), mas, fala aquilo que é inteligível e aceitável segundo regras, expectativas e compreensões partilhadas.

Conforme Bakhtin (1981, p. 98; 108), toda enunciação é uma resposta, um elo da cadeia dos atos de fala e “toda inscrição prolonga aquelas que a precederam”. “Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal”, decorrendo-se a importância, também em âmbito de aprendizagem, de exercê-la em práticas sociais, uma vez que “apropriar-se de uma língua é construir-se uma capacidade para participar das práticas sociais e, ao mesmo tempo, essa participação permite ao sujeito configurar seus recursos linguageiros” (JEANNERET, 2010, p. 28)¹⁰⁰.

Também Aguiar (2017, p. 61; 54) assinala para o fato de que “o desenvolvimento de competências em língua estrangeira pressupõe o ingresso e a participação do aprendiz na comunidade de prática corporificada pela língua-alvo”, entendida sob “o prisma da inserção e da habilitação de um indivíduo em direção a um contexto social de práticas e de relações concretas, histórica e culturalmente inscritas”.

Nesse sentido, vemos o intercâmbio como potencial espaço para o uso subjetivo e interacional, ancorado na realidade sócio-histórica, permitindo ao aprendiz aproximar-se da língua e cultura-alvo e não simplesmente a tomar emprestado (MAHER, 1998, p. 135), mas fazê-la sua.

Ao concluirmos este primeiro tópico sobre a concepção do sujeito (aprendiz), pontuamos que este é um ser de linguagem, construção sócio-histórico-discursiva, fruto de agenciamentos, não está pronto, não é imutável, mas, sofre os efeitos das relações instituídas socialmente e pela linguagem, o que incide, igualmente, sobre a compreensão do que seja a identidade, como veremos na sequência.

3. Como entender a questão de Identidade: Essência x Identificação

Diferentes são as perspectivas teóricas para o entendimento do ‘ser’ e, a depender da postura assumida, não se pode independentemente compreender o conceito correlato de identidade.

Se se toma o conceito de essência, chega-se à identidade concebida como inteireza e completude, aquilo que confere ao ser unidade. Se o compreende enquanto

¹⁰⁰ s'approprier une langue c'est se construire une capacité à participer aux pratiques sociales tandis qu'en retour la participation aux activités sociales permet au sujet de configurer ses ressources langagières.

agenciamento, volta-se à identificação, entendendo-se que essência e identificação são percepções opostas.

No que se refere ao conceito de identidade única, este foi posto em xeque pela modernidade e pela psicanálise. O que dava conta, ou aparentemente, de responder aos anseios individuais de se autoconhecer e àqueles da sociedade passaram a não mais satisfazer.

Contribui a esse sentimento deslocado o fato de que o próprio conceito de identidade nacional não seja mais, segundo Nercolini (2006), percebido como um atributo natural adquirido pelo sujeito ao pertencer à determinada nação. Segundo Anderson (1989), nação seria uma comunidade imaginada que, por seus símbolos, instituições e representações culturais, levaria a processos de identificação, gerando-se o sentimento de pertença e, portanto, a ideia de uma identidade coletiva.

O avanço da tecnologia, as novas formas de produção e a reconfiguração de um espaço econômico mundial tornam instável a identidade (dita) fixa baseada em noções espaço-temporais de etnia e/ou nação. Segundo Nercolini, as identidades nacionais tornam-se híbridas, não sendo nem fixas nem essencializadas, mas, marcadas pela articulação do próprio e do ‘alheio’.

Atualmente, torna-se ilusório pensar em povo puro, história homogênea e fundação mítica sob a atuação de heróis nacionais, o que, aliás, o próprio Glissant contesta, quando opõe a identidade-raíz à identidade rizomática, pois, não se pode mais justificar a opressão de povos por outros, sob a pretensão de lhes ser superior. Não haveria mais, conforme Nercolini, centros únicos irradiadores de verdade a ser seguida como regra, de sorte que o questionamento quanto ao caráter de estado-nação e a percepção de seu valor “inventado”, construído e elaborado discursiva e ideologicamente, levam a se alterar a percepção de identidade.

Retomando ainda Glissant, em sua *Poétique de La Relation*, este evidencia que não existem coisas em si se não estiverem articuladas com o outro. Essa visão de complementaridade e de não submissão permite compreender que “um si existe porque existe um com o outro” e que, portanto, a minha identidade emerge da consciência da existência de outras identidades. Percepção reforçada pelo fato de certo rompimento de fronteiras, as quais não mais se sustentam como barreiras “nacionais” a separar “nós” e “outros”, de maneira que o local e o global se imbricam, originando novas articulações, que permitem a elaboração de identidades transterritoriais e multilinguísticas.

O contexto europeu, por exemplo, com a formação da Comunidade Europeia, é um cenário potencial para essas articulações, cujos avanços, embora voltados à questão econômica, colaboram para redesenhar a percepção da identidade como “plural” e “plurilíngue”. Vale lembrar que é sob a perspectiva do Quadro Comum Europeu que, no âmbito do ensino, divulgou-se, para além desse contexto, juntamente com a perspectiva acional, a ideologia do “cidadão do mundo”, sendo que as possibilidades de mobilidade acadêmica e profissional ecoam esse princípio.

Diante dessas possibilidades, cada vez mais, o ser humano busca novos horizontes e novas experiências, as quais lhe permitem entrar em contato com outras culturas, indivíduos e línguas e esses contatos e, por vezes confrontos, com aquele que considera diferente e estranho (ou estrangeiro) o leva a refletir sobre sua própria identidade, como aponta Kristeva (1988, p.191), ao afirmar que “a partir do outro me reconcilio com minha própria estranheza”. Assim, a consciência de si exige a consciência do outro e, na reciprocidade da relação eu-tu, a identidade vai sendo (re) desenhada. É como se pelo olhar do outro, o *eu* pudesse se ver (talvez não de maneira confortável) de forma a que essa experiência lhe trouxesse a dúvida: quem sou eu?

Com efeito, a fluidez, a agilidade e o turbilhão da contemporaneidade abririam espaço para o questionamento da(s) verdade(s) sobre o *eu*, o que incidiria no que Hall (2006, p.7; 13) apontou como sendo uma “crise” de identidade para o homem moderno, que não mais se apoia na visão de *ser* unificado, integrado, podendo, ao contrário, assumir diferentes identidades, em diferentes momentos de sua vida, estabelecendo não uma unicidade, mas, uma rede de conexões, como afirma Bauman (2005).

Também Rose (2001, p.139-40) corrobora esse entendimento. Para ele:

A ideia de ‘eu’ entrou em crise” e, em seu lugar, proliferam novas imagens de subjetividade: como socialmente construída; como dialógica, [...] como resultado de práticas episódicas de auto-exposição, em locais e épocas particulares.

Dessa forma, o termo subjetividade ganha destaque. É na relação estabelecida pelos agenciamentos ocorridos que o *eu* se configura, ou seja, torna-se sujeito e de modo processual e contínuo, como dissemos.

Assim, não há uma identidade, dita verdadeira. Há, conforme Grigoletto (2006, p.18¹), um embate entre “a ilusão egoica” e a “identificação simbólica” com um traço diferencial no Outro, de onde deriva uma impossibilidade, surgindo “o sujeito como espaço da falta e da incompletude”, sendo a identidade perpassada por esses aspectos e essa

ausência propulsora de atos identificatórios, os quais são mediados pela linguagem e atualizados a cada enunciação. É por meio do dizer que os indivíduos co-constroem e negociam suas identidades, de modo que as interações influenciam e são influenciadas por nossas identificações que, por sua vez, são moduladas por uma língua-cultura (NORTON, 2000). As identidades são, portanto, social e discursivamente construídas e possuem estreita relação com o contexto histórico do indivíduo, entendidas como o modo como uma pessoa compreende seu relacionamento com o mundo e como esse relacionamento é construído pelo espaço e tempo, contemplando também possibilidades para o futuro (NORTON, 2000, p.05). Vale lembrar o sujeito-narrativo proposto por Ricoeur (2014), o qual tem, no enredo da vida, a composição de sua identidade.

Assim sendo, a identidade é construída e reconstruída ao longo do tempo sob as determinações sociais, as condições históricas e os efeitos da linguagem e das representações que nos fazemos das diferentes situações e acontecimentos. O que nos configura não é apenas o fato, mas, a carga simbólica do mesmo e as lembranças que construímos ou que por outros nos chegam, o que remete à própria questão da autobiografia como meio privilegiado para a elaboração da percepção de si.

Mariani (1999, p.04) afirma que a identidade não é estática, mas um *eu em movimento* cujo “processo de identificação-interpelação se realiza nas filiações constituídas pelas redes da memória, a qual é atravessada pelas relações inconscientes e determinações históricas”, o que nos leva ao fato de que a percepção de quem somos está constantemente em processo de re-significação, o qual passa pela relação com o Outro, incluindo a língua estrangeira.

Segundo Moita Lopes (2003, p. 22), a escolha de nossas múltiplas identidades é determinada pelas diferentes práticas discursivas nas quais agimos e “todo ato discursivo se dirige a alguém e toda prática discursiva é situada no mundo sócio-histórico e cultural em que ocorre”. Consequentemente, não se pode dissociar a cultura e o contexto discursivo, o que corrobora a relevância, no caso da aprendizagem de línguas, de se estar inserido na sociedade-alvo. Tanto mais porque sendo a cultura um conjunto de crenças, valores, costumes e práticas, como afirma Eagleton (2011, p.54-5), é significativo que se possa inserir e interagir no grupo social, pois essa inserção permite negociar “maneiras apropriadas” de agir nos contextos específicos.

Cabe ainda lembrar que a palavra, diz Bakhtin (1981, p.41), “penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos [...] e serve de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. Ela é via de acesso ao mundo (quer em língua materna, quer

estrangeira) e permite ao sujeito se posicionar socialmente. A palavra, o discurso, vai, de tal forma, para além da simples comunicação, proporciona ao indivíduo ser. Um ser com a palavra e pela palavra.

Compreender que a identidade é construída e reelaborada ao longo do tempo e por ocasião das experiências vividas, tendo a linguagem papel fundamental, ressignifica o processo de ensino-aprendizagem, que não pode ser visto como simples ato de decodificação, memorização ou troca de informações. Aprender é subjetivar-se.

4. A Aprendizagem de Línguas é Questão de Identidade.

Com base no que temos dito e em consonância com Serrani-Infante (1998), Revuz (2001) e Coracini (2003), entendemos a aprendizagem de línguas como um processo de subjetivação do aprendiz que perpassa a relação eu- língua; eu – língua – outro, constituindo-se um espaço entre, como veremos na sequência.

4.1. A relação sujeito-aprendiz e língua estrangeira

A língua é um objeto de conhecimento intelectual e de prática e sua aprendizagem mobiliza, segundo Revuz (2001, p. 216), três dimensões: a afirmação do eu, o trabalho do corpo e a dimensão cognitiva, não sendo apenas um instrumento de comunicação ou conjunto de regras gramaticais, mas atuando no sujeito-aprendiz em sua totalidade.

Para além de uma lógica meramente instrumental, é preciso considerar o aprendiz como ‘ser’ na língua estrangeira e não um reproduzidor de sentenças e estruturas. A língua não acontece simplesmente fora do sujeito, mas, como afirma Orlandi (1998, p.209), acontece no sujeito. Seus atos linguísticos, em conformidade ou não com a norma, revelam seu esforço “de integração na memória discursiva para fazer sentido, para fazer ‘outros’ sentidos”. Isto é, agindo na e pela língua, a qual “solicita o sujeito, seu modo de se relacionar com os outros e com o mundo” (REVUZ, 2001, p. 216).

Segundo Norton (2000, p.10-11):

Ao falarem em LE, os aprendizes não estão somente trocando informações com os falantes da língua-alvo, estão constantemente organizando e reorganizando quem são e o como se relacionam com o mundo social. Por conseguinte, o investimento na língua-alvo é também um investimento na própria identidade do aprendiz, a qual está em constante transformação no tempo e no espaço¹⁰¹.

¹⁰¹ When language learners speak, they are not only exchanging information with target language speakers, but they are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. Thus an investment in the target language is also an investment in a learner’s own identity, an identity which is constantly changing across time and space.

De tal maneira, a “aquisição de uma língua se traduz pela instauração de uma relação do sujeito com o simbólico, que é complexa e estruturante de suas relações consigo mesmo, com os outros e com o saber” (SIGNORINI, 1998, p. 14-15).

Nesse sentido, ao aprendermos um novo idioma, iniciamos um processo de identificação que passa por sua apropriação e não por somente tomá-lo emprestado, considera Maher (1998, p. 135). Isso quer dizer que, ao nos identificarmos com a língua e com o que ela representa, dispomo-nos a construir conjuntamente com os outros, partilhando algo em comum, mas igualmente somos construídos por e nesse processo, de modo que nas práticas discursivas forjamos e projetamos identidade.

Assim sendo, concordamos com Serrani-Infante (1998) ao afirmar que o encontro com a L2 seja uma das experiências mais mobilizadoras de questões identitárias no sujeito.

Logo, aprender línguas não é simplesmente reconhecer, memorizar e usar fórmulas e estruturas, mas sim incorporá-las e torná-las suas.

Sua finalidade é permitir ao aprendiz **ser** sujeito nas línguas que aprende. Significa **poder falar, agir e desejar** por meio dessa nova língua, inserindo-se discursivamente na comunidade - alvo (de desejo), integrando modelos simbólicos e culturais no tempo e espaço vivenciados.

É adentrar outra formação discursiva, compreendendo o que pode e deve ser dito, mas para o que será preciso também sentir-se à vontade, pois nessa enunciação, o aprendiz se torna um pouco outro, argumenta Revuz (2001).

4.1.1. O encontro LE - LM

Esse processo de aprendizagem é, a nosso ver, tanto mais mobilizador de identidade, ao evocar a relação que o sujeito – aprendiz tem com sua própria língua e cultura.

Apesar de toda nova língua ser outra em relação à primeira, também nomeada materna, e que esse acontecimento possa ser percebido como totalmente novo, este implica ver, a partir de outra ótica, a experiência que se tem de/na LM.

O sujeito, habituado a reconhecer o mundo pelo viés da LM, ao ter contato com a nova língua, descobre que há outras formas de dizer aquilo que lhe parecia banal, familiar, cotidiano. Em decorrência, perceber a diferença e a existência de alteridade, pela a aproximação com a LE, pode significar desestabilizar-se.

Com efeito, aprender línguas é um processo marcado pelo contato, mas também pelo confronto, entre a LE e a LM, como esclarece Revuz (2001, p.217):

Toda tentativa para aprender outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional.

Consequentemente, aprender uma LE é (re) ver o mundo com outros olhos, de maneira que esta não é um simples acréscimo. Aliás, dizer que uma língua seja adicional não nos parece apropriado. Não se trata de somar línguas ao nosso capital linguístico, mas, de nos reconfigurarmos por ocasião de sua aprendizagem e uso.

Assim, toda nova aprendizagem implica entrar em relação e gera perturbações nas estruturas construídas em e pela LM.

O exercício requerido pela aprendizagem de uma LE se revela tão delicado porque ao solicitar a um tempo nossa relação com o saber, com o corpo e com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-1ª pessoa, solicitam-se as bases de nossa estruturação psíquica e com ela [...] a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna (REVUZ, 2001 p.215).

Palavras novas, com sentidos novos ou já conhecidos, mas com formas tão diferentes daquelas em LM, novos sons, outras articulações, outra sintaxe. Descobertas que fazem rir, ter vergonha, sentir insegurança, provocam diferentes reações e, ainda, aguçam a curiosidade e promovem a reflexão. Esse contato com o diverso desestabiliza o aprendiz e “suas verdades” linguísticas e culturais. Marcam-se “a ruptura e o deslocamento pelo aparecimento de um espaço de diferença” (SIGNORINI, 1998, p.15). Instaura-se, como dissemos, nova relação com o simbólico.

Decorre-se, muitas vezes, portanto, um árduo exercício entre “o sujeito da LM” e “o sujeito que se autoriza a falar em primeira pessoa em LE”, certa visada agonística, natural ao processo de subjetivação, afirma Grigoletto (2006), e que, segundo Charaudeau (2009), pode provocar um duplo movimento em face do outro, a saber, de atração ou de recusa.

Também Revuz (2001) e Coracini (2003) apontam para essa dupla percepção do aprender uma língua estrangeira, a qual pode engendrar questões positivas e negativas, a depender de como o sujeito-aprendiz se posiciona diante desse ‘chacoalhar’ que a experiência com a LE proporciona.

Ao colocar em xeque a relação do sujeito-aprendiz com sua LM e com a maneira como aprendeu a conceber o mundo, esse contato LE – LM pode causar-lhe desconforto e essa sensação de estranheza pode implicar resistência para a aprendizagem da LE e, conseqüentemente, ‘insucesso’, o que nos faz concordar com Signorini (1998, p.15) que as dificuldades e bloqueios na aprendizagem de línguas possam ser fruto de como o sujeito experimenta a ruptura e o deslocamento evocados acima.

Entendemos que, quando vista como língua de (total) estranhamento ou do outro (apenas), possam ser gerados conflitos e, como argumenta Coracini (2003, p.154), provocar espanto, mal-estar e resistência à aprendizagem.

Em certa medida, esse processo pode levar o aprendiz a temer perder-se ao aprender a nova língua. Isso porque a exigência de revisão “estilhaça” a ilusão de ponto de vista único, de transparência do dizer, de verdades ditas por meio da língua. Se sentido como ameaçador, esse estranhamento pode levar o aprendiz a rejeitar as novas possibilidades oferecidas pela LE e, por conseguinte, a fechar-se no conhecimento da LM, negando totalmente essa alteridade.

No entanto, esse desconforto propiciado entre o contato LE – LM (entendendo-se não apenas sistemas estruturais, e sim simbólicos, referenciais) pode ser vivenciado como salutar, afirma Cavalheiro (2008), e não deve ser desconsiderado, pois esse embate provoca a necessidade de reorganização do sujeito discursivo que, ao nomear o mundo por outra(s) língua(s) é impulsionado a adotar uma perspectiva diferente.

Entendemos que o grau de dificuldade eventualmente imposto pela proximidade LE – LM possa ser mediado por práticas pedagógicas, quando se trata do processo de ensino-aprendizagem, e pela postura assumida por esse sujeito – aprendiz e daquela de seus interlocutores, quando de seu uso nas interações sociais extraclasse, na sociedade-alvo, levando o aprendiz a assumir subjetivamente a língua e a construir (com o outro) um espaço de interlocução.

A aproximação das línguas materna e estrangeira pode ser atrativa, objeto de desejo a mobilizar o aprendiz em direção ao Outro da linguagem, das possibilidades linguístico-discursivas, da sensação de liberdade, inclusive, em dizer o que por questões afetivas e sociais, o aprendiz não diria em LM, dado que esta seria língua de interdito. Coracini (2003, p. 148) pontua que a língua estrangeira, por sua vez, é o lugar onde quase tudo é

permitido: palavrões, tabus, os quais não possuiriam a mesma carga simbólica de seus correspondentes em LM, ou seja, não significam da mesma forma¹⁰².

Investir-se ou não na LE passa, portanto, pelo desejo (e pela coragem, em certo ponto) de aceitar explorar as diferenças, de compreender e suportar as não-coincidências de si, do dizer e do outro, apontam Authier-Revuz (1998) e Revuz (2001).

A LM é aquela que diz de nossos desejos, de nossa infância, das lembranças imbuídas de afeto. Lembra Cavalheiro (2008, p.491) que “a linguagem primeira seria uma forma de o sujeito expressar simbolicamente seu desejo”, o que a faz “ser sempre tão carregada de afetividade”. A língua é uma forma de o sujeito se posicionar diante do outro e, por meio dela, tentar satisfazer seu desejo.

Seria, então, bastante desestabilizador para o sujeito ver seu desejo dito de outra forma. Entretanto, para o aprendiz adulto pode ser muito atraente e se tornar espaço de liberdade dos interditos em LM, como dissemos.

Essa “pregnância” da LM é tão forte e constitutiva de nosso ser, que temos a impressão de não a aprendermos. Ela aí estava quando entramos no mundo (real e simbólico) e desde o nosso nascimento, estamos imersos nessa linguagem (língua), o que nos dá a sensação de que sempre foi desse modo: o eu- a língua – o espaço em total contiguidade, formando UM. “Tudo sentido e vivido como contínuo” (BRAUN-DAHLET, 2003, p.24).

O contato-confronto com a língua do outro nos faz perceber que essa unidade é uma construção imaginária e convencionada pelas circunstâncias sócio-históricas. “Tomamos consciência do vínculo afetivo que temos com nossa própria língua [...] quando nos deparamos com outra” e nos deslocamos “daquela identidade aparentemente una, normal”, salienta Cavalheiro (2008, p.491 - 492).

Essa postura de investimento (cognitivo, corporal e afetivo) frente à LE, além das práticas pedagógicas e da metodologia adotada no processo de ensino (que podem contribuir de forma positiva no como o aprendiz se relacionará com a língua – alvo) é o que determina, a nosso ver, o tipo de engajamento (ou sua ausência) que o sujeito – aprendiz terá com a língua e com seu processo de aprendizagem.

Esse jogo de atração e de recusa, constantemente presente no processo de aprendizagem (de uma LE), associado a fatores afetivos, baliza, então, a relação sujeito–

¹⁰² Um dos participantes de nossa enquête comentou o prazer que sentiu em “xingar no trânsito” em LP. É como se ele se desvencilhasse de uma carga cultural presente no xingamento. Apesar de “saber” que aquilo representava algo para um eventual interlocutor, para si, era uma brincadeira, uma palavra “leve”, sem a interdição que um elemento similar teria em LM.

língua, a qual será mais marcadamente um contato, um confronto ou um encontro, de forma a simplesmente passarmos pela língua, rejeitá-la ou desejá-la.

Esse movimento não é, entretanto, exclusivo do processo de aprendizagem em sua integralidade, ou seja, entendemos que possa ser alternativo, dependendo de fatores diversos e, às vezes, externos ao processo. Assim, ora o sujeito sente-se mais atraído pela língua-alvo, ora menos. Contudo, a vivência da e com a língua será preponderante para uma postura predominantemente mais favorável à aprendizagem.

Nesse decurso, ninguém fica ‘íleso’ e impactos identitários ocorrem.

No que se refere ao contexto de intercâmbio, partimos do pressuposto de que o aprendiz, *sujeito-aprendiz*, vivencie relações de engajamento discursivo que exijam negociar constantemente com a “estranheza-conhecida”¹⁰³ de si, do outro e da língua – alvo.

Pensar, portanto, LE vs. LM, visualizando a oposição paralela: língua materna como constitutiva do sujeito e língua estrangeira como apenas um adendo, não constituinte, é um modo simplista de perceber a realidade desse encontro.

Coracini (2003, p. 159) discute essa questão e observa tratar-se de um imaginário partilhado e difundido ideologicamente, o qual contesta para afirmar que a LE tem função formadora e atua na imagem de nós mesmos. O sujeito (- aprendiz) assume posições subjetivas por meio da linguagem, quer em LM quer em LE. A autora sinaliza para o fato de que essa subjetivação ocorra, inclusive, de maneiras diferentes e não simplesmente dicotomicamente: em LM sim, em LE, não. O contexto e a situação influenciam no modo como o sujeito assume essas posições subjetivas nas diferentes línguas de sua biografia linguageira.

Há casos, por exemplo, em que os sujeitos se sentem mais à vontade para lidar com certas situações por meio da LE. Lembramo-nos de uma estudante universitária que, por ocasião de um colóquio, expressou sentir-se melhor para expor sua pesquisa na LE e não na LM. Esse conforto trazido pela LE seja talvez porque, para além de possíveis referenciais teóricos, ela tenha se constituído sujeito-pesquisadora na LE e, com isso, sua LM não pudesse dar conta de seus desejos, motivações e experiências vivenciadas na língua-alvo. Do mesmo modo, por mais hábeis que sejamos na LE, situações como velórios são, por vezes, constrangedoras, pois não encontramos as palavras que

¹⁰³ A partir do conceito freudiano de *Unheimlich*.

‘facilmente’ diríamos se a mesma situação ocorresse em contexto de LM, destaca Coracini (2003).

Assim, ocasiões de forte implicação afetiva ou mesmo relacionadas com nossa infância, família e experiências primeiras de ‘descobrimento do mundo’, ao serem eventualmente atualizadas em contexto no qual a LE seja o veículo para sua narração, encontre o aprendiz dificuldades em fazê-lo¹⁰⁴.

O sentido da aprendizagem não está no conteúdo aprendido, mas na relação que o eu com ele estabelece. O objetivo do ensino não é apenas a língua como aparato linguístico, mas “enquanto manifestação do outro e já nossa” (SCHERER, 2003, p. 124). E é esse “já nossa” que nos interessa, enquanto pesquisadora, observar nos relatos obtidos e que serão discutidos na última parte deste trabalho.

É preciso compreender que o encontro com uma nova língua insere-se em um processo mais amplo de tomada da palavra (SERRANI-INFANTE, 1998, p.247), de um lugar social e discursivo, para além de uma ordem própria a essa língua.

Quando passamos de uma língua para outra, a passagem não se limita a trocar uma estrutura e um léxico para outra estrutura e outro léxico, a passagem se opera também em nível do discurso, o que acarreta no nível simbólico uma reorganização da postura do enunciador (BRAUN-DAHLET, 2013, p. 92).

Deve-se considerá-la como constitutiva do sujeito. E, se em LM assim já o fosse, é imprescindível ampliar tal compreensão para as demais línguas de aprendizagem/contato do aprendiz.

A LE não deve ser vista como simples sistema ou instrumento de comunicação. Não é um adereço. Fazer sua experiência desestabiliza o sujeito-aprendiz e provoca uma reconfiguração do mesmo. “As posições subjetivas nunca serão as mesmas depois do processo de inscrição em discursividades de segunda(s) língua (s)”, afirma Serrani-Infante (1998, p.257).

Assim, não se pode considerar que haja um sujeito UM construído e perpassado pela LM que, ao se encontrar com a língua estrangeira, continue a ser exatamente o mesmo.

¹⁰⁴ Como veremos, uma de nossas entrevistadas evoca justamente essa sensação de não conseguir, entre aspas, dizer, em determinados momentos de sua estada no Brasil, algo da forma como o faria na LM. A LP não teria o colorido, novamente entre aspas, necessário para configurar aquilo que gostaria de expressar. Mas, dirá a aprendiz que ainda isso não era possível, o uso desse *ainda*, denotando uma antecipação da possibilidade de agir e ser pela LP também nessas situações em que a LM lhe parecia narrar com mais perfeição o que almejava.

Não se deve igualmente imaginar que o encontro com a nova língua acarrete um sujeito 2, como se fosse um encadeamento de sujeitos. Não há divisões estanques, mas processos identificatórios constantes e ao longo da vida, sendo mesmidade e ipseidade facetas de um mesmo processo (Ricoeur, 2014) de construção contínua (Rose, 2001) a propiciar esse hibridismo.

Tomar a palavra é inscrever-se em traços significantes, interdiscursivos e inconscientes que constituem o sujeito do discurso (SERRANI-INFANTE, 1998, p.248).

Isto não quer dizer que os aspectos linguísticos e comunicativos sejam descartáveis. Ao contrário, é com base nessa relação com o sistema, mas também com o outro e em decorrência do prazer ou do confronto que essas experiências causam ao aprendiz, que este se mobiliza enquanto sujeito.

Nesse sentido, concordamos com Coracini (2003, p. 152) que ensinar seja levar o aprendiz a produzir sentidos e não apenas a decodificá-los e a assimilar estruturas. Para tanto, a postura do professor para mediar a relação sujeito-aprendiz e a LE é dotada de valor e de importância.

Uma aquisição bem sucedida decorre do fato de o aprendiz se inscrever nessa língua e conseguir se dizer na/pela língua até então apenas do outro. O sucesso não é fruto (apenas) de uma consciência metalinguística, mas dependente do maior ou menor envolvimento do falante enquanto sujeito do discurso, do grau de estranhamento e da maneira como a isso reage¹⁰⁵.

O estar/ser entre línguas constitui um espaço híbrido, onde se faz necessário, portanto, o engajamento desse aprendiz, implicando a possibilidade e a concretização do agir.

“Constituir-se como sujeito é constituir-se pela língua e pelo lugar ocupado nessa língua” (SCHERER, 2003, p. 120). É criar laços de pertença ao universal e a diferentes (sub) culturas e inscrever seu espaço e sua história individuais no espaço e na história coletivos, reconhecendo o “outro como sujeito de desejo, de fala e de ação (co-agente)¹⁰⁶” (BIARNÉS, 2008, p.171; 182).

Ao se ensinar uma LE, é importante adotar práticas pedagógicas variadas e amplas. No entanto, estas não garantem o sucesso da aprendizagem, o que exige do sujeito-aprendiz a disposição em aderir (ou não) ao contato-confronto que esta promove e de se

¹⁰⁵ Veremos na análise das autobiografias languageiras de nossos informantes que seu engajamento e sua boa interação com o nativo foram cruciais durante sua estada para uma boa vivência com rápidos e significativos proveitos para a aprendizagem e exercício da LP.

¹⁰⁶ de l'autre comme sujet désirant, parlant et co-agissant.

deixar (ou não) reconfigurar por esse processo, que implica nova relação com a LM, a qual está em sua base psicoafetiva.

Fomos inseridos pela linguagem e pela LM no mundo e nossa visão (representações e identificações iniciais) está por ela imbricada. Envolver-se com a LE é lançar-se, portanto, no desafio de usar outras lentes que permitirão novo recorte da realidade.

Habitualmente, a compreensão de uma língua passa por dois pontos de referência principais¹⁰⁷, a saber:

1. O critério de nacionalidade;
2. O valor simbólico e político a ela acrescentado.

O sujeito internaliza esses parâmetros ao assumir a LM como sua, parte de si. Com o desafio de recortar a realidade pela língua do outro, há um impacto linguístico-cultural importante e o “sujeito tem de reconstruir um dispositivo de referência, modificando os valores atribuídos por ele às línguas que nele coabitam, ou reforçando os valores atribuídos pela coletividade” (BRAUN-DAHLET, 2013, p. 91-92).

Ao aprender uma nova língua, o sujeito se transporia a um novo sistema não apenas linguístico como cultural e, portanto, referencial, o que implica nova postura, novos comportamentos.

Dessa forma, há uma relação intrínseca entre língua, identidade e cultura que não pode ser negligenciada quando do estudo do processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro.

Isso posto, interessamo-nos, nesta pesquisa, por observar as relações que se estabelecem entre língua e sujeitos aprendizes de língua estrangeira que têm a oportunidade de vivenciá-la em contexto de intercâmbio, sendo um agente social que se posiciona no mundo (não-familiar) por meio de uma língua estrangeira (isto é, também não-familiar), imerso em uma cultura que não é a sua e que deverá, portanto, negociar com os outros e consigo mesmo para alcançar os objetivos pretendidos e gerenciar essas experiências, as quais pressupomos impactar sua constituição identitária. Outra postura será requerida desse sujeito-aprendiz e novos agenciamentos necessários, bem como processos de identificação ou de recusa serão mobilizados.

¹⁰⁷ BRAUN-DAHLET (2013, p. 91).

Com isso, aprender uma LE exige uma flexibilidade psíquica e corporal (articulatória) que nunca parte do zero nem tão pouco pode se apoiar totalmente na LM. Ao recortar o mundo pela LE, o aprendiz tem que reorganizar sua percepção, o que exige de si recolocar-se como sujeito, dando-se “conta de que não há paralelo entre linguagem e mundo” (CAVALHEIRO, 2008, p. 490).

Além disso, a língua estrangeira traz uma carga ideológica que, à revelia do aprendiz, coloca-o em conflito com a ideologia da língua materna e o estranhamento de que falamos pode vir a ser vivenciado quer como perda quer como operação salutar de revitalização (dos sujeitos) da língua materna, como destaca Coracini (2003, p. 154).

Assim sendo, a inserção em outras discursividades por meio da LE pode representar um novo espaço de possibilidades para o sujeito-aprendiz, um “outro-lugar”, argumenta Revuz (2001). Na língua-alvo, o aprendiz está diante de um leque de descobertas sensoriais (pela exploração de elementos fonéticos “desconhecidos” em LM) e semânticas, desprovidas dos interditos da LM, potenciais em criatividade.

Nessa experiência, há um deslocamento “entre o referente e os signos linguísticos da LM, [o que] abre um espaço a outras significações, a outros enunciados que identificam o sujeito, cujo porta-voz original não pode mais ser a fonte” (REVUZ, 2001, p. 225).

Esse espaço lacunar, além de vetor de criatividade, torna-se um meio de subjetivação onde o aprendiz se realiza como sujeito.

4.1.2. A Constituição do Entre

Nesse cenário de aprendizagem e de vivência com a língua, a posição que o sujeito-aprendiz ocupa é um *entre*.

Segundo Grigoletto (2006, p 21), apoiando-se em Ellsworth, a partir do conceito de modo de endereçamento¹⁰⁸, não é possível o ajuste perfeito entre a imagem de sujeito e o próprio sujeito. Isto porque há “uma fissura que se interpõe entre o ‘eu’ (imagem que apresentamos ao mundo) e o sujeito do inconsciente (desconhecido também do eu)”. Um desajuste incontrolável entre o endereço e a resposta, o que abre a um *entre-espaço*.

¹⁰⁸O conceito de endereçamento, advindo das teorias do cinema, previa que os filmes estabelecem uma imagem de sua audiência e o que se constitui, de fato, é um entre o texto e o público, um entre o social e o individual, de forma que o filme erra de pessoa, uma vez que o espectador nunca é aquilo que dele se pensa. Ellsworth o aplica ao ensino, afirmando que assim como há um erro entre uma imagem previamente elaborada do público-alvo e o próprio público, há um erro entre o currículo escolar e os aprendizes.

Esse entre - espaço faz parte, segundo entende Grigoletto (2006, p.17), de uma lógica agonística que perpassa a identidade¹⁰⁹. Essa lógica:

Cria condições para que se analisem os processos identitários como processo de construção de subjetividades em que há sempre uma situação de ambivalência e indeterminação, de contingências e de identificação com algo que não se fecha ‘um terceiro espaço que não é nem o meu discurso, nem do meu interlocutor’, já que se trata do espaço em que o sujeito se identifica com o outro naquilo que este último é inimitável. Em termos psicanalíticos lacanianos, explica-se esse terceiro espaço que não se fecha como o espaço do Outro que sempre interroga o sujeito (*Che vuoi?*), marcando sua posição contingente e constituída pela diferença.

Essa perspectiva é compartilhada por outros autores que também compreendem as relações entre os sujeitos a partir do ‘entre’ e igualmente a relação do sujeito com a língua, principalmente com a LE. Entende-se que o aprender uma LE dá-se em um espaço que, ao passo que divide e evidencia duas instâncias, sujeito – língua, reúne-as e as constitui como novo objeto. Sob essa perspectiva configura-se o que entendemos por *sujeito-aprendiz*. Esse hífen regula o espaço lacunar evocado e se constitui como possibilidades.

Como mencionamos anteriormente, retomando Braun-Dahlet (2013, p. 83), “não se deve apreender o sujeito de maneira isolada[...], mas sim, no espaço da relação”.

Nesse sentido, ao dizermos que o interesse de nossa pesquisa é o aprendiz e sua vivência na língua-alvo, em contexto de interação e imersão, tomamos o sujeito-aprendiz-de língua, considerando-o não apenas aprendiz, mas sujeito que, como explanamos, é em si relação e sua experiência com a língua o é igualmente.

De igual modo, essa lacuna, esse *entre*, é transponível à língua que como o *ser* não é *uma*, mas, é relação entre ela e o (s) sujeito(s) e entre as línguas. Assim como não há um ser absoluto, não há uma língua absoluta que possa ser apreendida em sua totalidade.

Derrida, em *Monolingüismo do outro* (2001), tratará, entre outras questões, dessa relação entre sujeito e língua e entre esta e as outras línguas. O autor afirma que ele é monolíngue de uma língua que não é sua e que nunca se fala apenas uma língua, visto que não há língua pura. Esse contato implica um *trouble d’identité*, ou seja, acarreta transformações no sujeito, o que, em termos de aprendizagem, é algo relevante e deve ser levado em consideração. A língua, mas que simples sistema, é relação. E esta ocorre no sujeito, entre sujeitos e entre estes e o contexto histórico.

¹⁰⁹ Para a autora, “não há identidade nunca, nem consigo mesmo, nem com os outros (mas, o que) é necessário para que a agência seja possível” (p.21).

Glissant, em sua poética, também destaca que nenhuma língua é isenta do contato com as demais e, ainda que nunca saíssemos de nosso país e que nunca falássemos outra língua que a nossa, esse possuir é despossuído de qualquer particularismo e homogeneidade, pois vivemos de modo rizomático e não podemos desconsiderar que o fazemos na presença de outros. Nossa língua materna, primeira, de afeição, como queiramos, está em presença de todas as outras.

Esse hífen em *sujeito-aprendiz-de língua* remete: a) às questões de identidade, como em afro-brasileiro, b) à relação do eu com o outro (aprendiz ou nativo) na enunciação, c) ao contato-confronto que a aprendizagem de LE evoca com a LM e, por consequência, d) com a forma de se ver o mundo e a si mesmo.

No primeiro aspecto: sujeito-aprendiz, duas esferas unidas para evidenciar que há implicação, engajamento pessoal e identitário na aprendizagem e que não se deve esquecer que o aprendiz é sujeito, na multiplicidade de agenciamentos, para além de simples página branca sobre a qual os conhecimentos (linguísticos) se imprimem.

No segundo: o aprendiz face ao outro evidencia que toda enunciação implica as instâncias *eu-tu* e que o discurso é um interdiscurso, sendo que o que se diz também não é único, nem original, mas se insere na cadeia do dizível, sendo a língua mais que simples sistema ou instrumento de comunicação.

O terceiro aspecto a se destacar é que esse hífen marca o intervalo que separa e une os sujeitos em uma perspectiva em que não há si se não houver o outro.

Um outro que também sou *eu*. A visão de mundo do *eu* não é a verdade e sua língua não é transparente. As verdades da língua do sujeito talvez não o sejam em outra língua. E, a depender do ponto de vista, aquilo que o *eu* expressa é o diferente, o estranho/estrangeiro, a alteridade.

Destarte, ser um sujeito-aprendiz é estar disposto a lançar-se no desafio de uma Odisseia de aprendizagem e inserção em outras discursividades.

Aprender uma LE e ter meio de vivenciá-la, *in loco* ou por experiências didáticas significativas, isto é, que considerem o aprendiz como sujeito e uma visão ampla, para além da dicotomia LE-LM, é desestabilizar-se e restabelecer-se (o que passa pelo outro), constituindo-se constantemente como um ser de linguagem.

Assim, o *entre*, espaço lacunar entre dois pontos, remete à:

1. Relação sujeito-aprendiz. Não se é apenas sujeito nem apenas aprendiz, mas se é sujeito – aprendiz e o que isso implique em termos identitários e de aprendizagem;

2. Relação aprendiz-LE, em seus contatos e conflitos;
3. “Dicotomia” LE - LM, nos aspectos de interlíngua, de diversidade de percepção de mundo e de seu recorte, o que leva ao repensar de si, de sua convivência com o outro e com as línguas. É, ainda, um espaço híbrido e potencial onde se pode vivenciar, de outro modo, o que em LM é interdito;
4. Relação entre as práticas discursivas e sociais em cada uma das línguas (LM, LE).
5. Aos diferentes estágios de aprendizagem e desempenho na LE.

Essa lacuna, condição praticamente inescapável, é denotada pelo hífen (ou traço de união¹¹⁰ em português europeu) que, ao passo que agrega, evidencia as partes constituintes. Não é uma soma, não é um e outro, mas um terceiro significado.

Essa compreensão expande-se para o *eu* que, como vimos, é composto de momentos de sua história, um sujeito-narrativo, em constante elaboração, sob o viés da linguagem.

Por essas razões, o entendimento do processo de aprendizagem não é o de um percurso de apropriação de uma língua por um indivíduo, ambos totais e completos, mas de uma relação **entre** que passa por constantes movimentos de identificação. Se é sujeito pela língua e na língua. “O sujeito submete-se à língua. Sem isto, não tem como subjetivar-se” (ORLANDI, 2001, p. 100). E o sujeito, se está na língua, é porque está sendo trabalhado por ela (MARIANI, 1999, p. 03).

Assim, mais que aprendiz, este é sujeito e, para alcançar sucesso linguístico, tem que se subjetivar na língua estrangeira, sentindo-se *chez soi*, reconhecendo que a língua do outro é também sua, embora esta não pertença a nenhum, mas os faz pertencer ou permanecer socialmente.

4.2. A relação sujeito-aprendiz [língua estrangeira] e o outro

4.2.1. Ter voz e vez

¹¹⁰ Possível galicismo (*trait d'union*).

Como temos dito, a língua é, por excelência, potencial espaço para a subjetivação, um lugar entre o *eu* e o *outro*, que evoca o subjetivo e o social.

O sujeito é, fala, relaciona-se e se reconhece na interação, mediada pelo discurso, que lhe possibilita influenciar ou ser influenciado e que, renovada constantemente, leva o indivíduo a se identificar ou “desidentificar” com o que o interpela. Segundo Derrida (2001, p. 43), “um processo interminável, indefinidamente fantasmático de identificação”.

Em termos de aprendizagem de línguas, tem-se um sujeito-aprendiz, ao qual se atribui o valor de agente. Conforme a perspectiva apresentada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), que está na base do ensino atual, o aprendiz não é apenas aquele que memoriza estruturas, mas deve ser capaz de aplicá-las em contexto interacional, atuando discursivamente em práticas sociais.

Segundo Authier-Revuz (1998, p. 230), para que as capacidades enunciativas progridam sensivelmente, é fundamental superar uma concepção puramente instrumental da língua. A aprendizagem passa pela aceitação da diferença, por sua exploração e por fazê-la sua. Essa é a chave!

Corroboram essas colocações, as reflexões de Bertoldo (2003, p. 115) em sua pesquisa acerca do processo identificatório que seu informante (Paulo), um estudante de inglês, considerado um bom aprendiz, estabeleceu com a língua estrangeira de forma a lhe permitir sucesso na aprendizagem.

Bertoldo afirma que mais do que técnicas, o que favoreceu a Paulo a apropriação linguística foi a possibilidade de ele ter podido, ao adentrar formações discursivas na língua-alvo, dizer suas verdades. Ao estar em intercâmbio na Inglaterra, podendo participar de situações discursivas com nativos e, sendo reconhecido por esses, que lhe dão voz e vez, Paulo pôde assumir outros lugares de enunciação e se sentir inserido na comunidade-alvo.

Aprender uma LE implica essa identificação a qual, em parte, é alimentada pelo anseio do aprendiz em se reconhecer/ser reconhecido no/pelo falante local, ainda que nunca seja completa ou total, como apontou Grigoletto (2006, p. 17).

Poder dizer e ser ouvido pelos não-pares (nativos) permitiu a esse aprendiz vislumbrar estar *chez soi* nessa língua estrangeira e seu sucesso de aprendizagem passou pelo processo de identificar-se com a língua e com outros falantes, de sentir-se (quase) “em casa”, quer dizer, confortável, seguro, ainda que em situações de conflito.

Esse ‘sentir-se em casa’ na língua do outro, impossível segundo Derrida ¹¹¹ (2001, p. 36), também é incompleto, afirma Eagleton (2011), pois implica o sujeito culturalmente, seu encontro com o diferente, com o que não é familiar, noção que se pode pressupor do termo *chez soi*.

Ressalvamos, porém, que entendemos esse *chez soi* de modo processual como os demais conceitos que vimos discutindo, a saber, sujeito, identidade, língua e cultura, os quais pressupõem maleabilidade, transformação, inter-relação, co-construção e que remetem não ao UM, mas ao heterogêneo, não ao acabado, mas ao agenciamento constante.

Da mesma forma que o aprendiz pode tomar a palavra em LE, autorizar-se, por seu engajamento (psicológico, afetivo, social e cognitivo), a falar em primeira pessoa nessa língua, construir-se narrativamente por meio dela e adentrar formações discursivas da língua (cultura/sociedade) – alvo, e considerando o que acabamos de mencionar, ou seja, que a aprendizagem (efetiva) passa por aceitar a diferença e explorá-la, sim, o sujeito-aprendiz pode (e precisa) sentir-se *chez soi*, tanto mais para que esta de estranha e estrangeira passe a ser parte de si, subjetivando-se em e por meio dela.

Muitas vezes, o que impulsiona o aprendiz a desejar conhecer uma LE é justamente a alteridade representada pelo falante nativo. No caso de Paulo ¹¹², seu grande desejo de se identificar com os ingleses movia sua aprendizagem e suas ações, o que foi somado à “autorização” dada por aquele que é considerado o falante (ideal) da língua-alvo, reconhecendo-o nas interações sociais.

Paulo afirma, no entanto, que embora bem inserido, sentia-se um cidadão britânico até certo ponto. Contudo, esse “desajuste” não deve ser visto como um problema, pois como dissemos, não há como haver identificação total. Esse *até certo ponto* demarca justamente a “borda” existente no *entre-espço* na relação EU - OUTRO. Um *eu* que, não sendo apenas UM ¹¹³ nem podendo ser o outro, encontra no *entre* um novo espaço para dizer suas verdades e vislumbrar estar *chez soi*.

¹¹¹ Falar na língua do colonizador, a única que se tem, não pode, para Derrida, representar um substituto familiar para o que se questiona: “Como falar e saber (...) que jamais se habitará a língua do outro (...) visto que é a única língua que se fala (...) sem, no entanto, nela nunca estar *chez soi*”?

¹¹² BERTOLDO (2003).

¹¹³ Total.

4.2.2. O falante nativo como mito: o inatingível ou o contato enriquecedor

Sobre a questão do nativo, gostaríamos de sublinhar ainda dois pontos.

O primeiro é a imagem do nativo enquanto modelo a ser perseguido, comum nos manuais de línguas e, por vezes, no discurso didático, da qual decorre certa visão do que ele seja / não seja, normalmente em oposição ao estrangeiro, tendendo à homogeneização e à estereotipia: Ser francês é....., ser brasileiro é....., compondo-se, ainda, um discurso paralelo de que se você aprende a língua X, deve modelar-se a essa imagem.

Uma das maneiras de fazê-lo é adequar sua pronúncia a uma forma padrão. Buscar a correção com vistas a se fazer compreender é importante, porém, perseguir em demasia esse modelo pode incidir no risco de frustração diante de um inalcançável, que engendre um sentimento de impotência que culmine no abandono dos estudos. Neves (2006, p. 53) ressalta que “em nome da ideologia de excelência, aqueles indivíduos visibilizados em seus defeitos de competência são excluídos ou se excluem do processo de aprendizagem por não ‘alcançarem’ o padrão idealizado”.

Subjaz a esse discurso, aquele de que para se ter acesso aos bens do falante nativo é imprescindível ser como um deles. Entretanto, essa equiparação é impossível, um inatingível que pode privar justamente de ser sujeito nessa língua e sublinha uma tentativa de homogeneização não só do indivíduo como da coletividade. Não existe perfeito domínio de uma língua, até mesmo daquela que chamamos materna, assim como não existe unicidade do sujeito nem da(s) língua(s) e da(s) cultura(s).

Não querer apresentar sotaque na LE, está associado, talvez inconscientemente, ao medo da rejeição, pois, é em relação ao outro que o sotaque se materializa, o que revela, portanto, a diferença.

O sotaque “denuncia” a pertença à outra comunidade linguística (BERTOLDO, 2003, p. 99), certo “seu lugar”, “sua origem”. O “corpo, que está aqui [entenda-se, em terra estrangeira], é percebido pelo outro como uma metonímia de um lá, o lá [da] terra de origem”, argumenta Braun-Dahlet (2003, p. 24).

Consoante à imagem do nativo como modelo está a ideia de que ele seja aquele que sabe sobre a língua. Na coincidência *eu- língua - espaço*, e na formulação ‘língua – nacionalidade – povo’, a língua se torna (ideologicamente) de posse exclusiva do falante nativo. Ele é modelo e autoridade (BERTOLDO, 2003, p.90) para “legislar” sobre ela, determinando o certo e o errado.

Essa noção de ‘sujeito e de língua ideal’ perpassa o discurso sobre a aprendizagem e em diferentes esferas: didática, midiática, comercial-publicitária. E, de uma forma ou de outra, permeia as representações nesse âmbito.

No caso de Paulo, anteriormente citado, foi-lhe extremamente lisonjeiro o fato de, por sua pronúncia e comportamento, ter sido “confundido” com um deles, os ingleses.

Prefigurado nesse sentimento, um segundo ponto é a relevância de um bom contato com o Outro para nutrir a relação do aprendiz com a LE e para fazê-lo progredir em sua aprendizagem. Reconhecido pelo nativo, ele vislumbra (e de fato executa) não apenas a possibilidade de inserção discursiva como a de estar em certa medida (lembramos sua expressão “até certo ponto”) em pé de igualdade com o falante nativo (ideal), “autoridade” na língua, sendo esse contato com o outro importante para a afirmação de sua (nova) identidade.

Após sua (frutífera) experiência de intercâmbio e de convivência com o nativo por meio da língua-alvo, a qual passou pelo sentimento de certa aceitação na comunidade de destino, Paulo vê-se incentivado a prosseguir seus estudos: “depois disso, continuei a estudar inglês na mesma escola e fui até o fim”, testemunha¹¹⁴.

Ter sido “confundido” com um inglês foi fonte de motivação para Paulo. Poder falar a língua inglesa é alvo de satisfação para ele. Segundo Bertoldo, a autobiografia linguageira¹¹⁵ de Paulo sinaliza seu desejo de colocar-se na posição do outro e de gozar do que essa posição lhe pudesse trazer.

Dessa forma, em conformidade com o que temos explanado, aprender uma LE tem seu peso enquanto espaço de subjetivação, o que passa pelo poder falar essa língua, isto é, ter a possibilidade de fazer escolhas, agir e ser por meio dela e em interação como o outro e com a cultura. É desejar colocar-se em outro lugar, como argumenta Revuz (2001).

Nesse contexto, muitas vezes, ‘poder falar’ passa a equivaler a ser (melhor) aceito.

É o que sente Paulo. Por falar bem a língua, julga não ter sofrido os mesmos preconceitos que outros estudantes estrangeiros, não tão proficientes. Inclusive, correlaciona esse poder a sua inserção na comunidade linguística-alvo, enquanto outros, por não falarem tão bem, ficavam restritos às trocas com outros estrangeiros:

Eu via assim, por exemplo, brasileiros, sul-africanos, pessoas do Oriente Médio, geralmente assim quanto menos europeu [...], mais rejeitado você

¹¹⁴ BERTOLDO (2003, p. 90).

¹¹⁵ O autor não usa o termo autobiografia linguageira. Mas, seus testemunhos de experiência com a língua são constitutivos de uma autobiografia linguageira.

é [...] Os ingleses são experts em discriminar nesse sentido ou de se colocar numa posição de que eles conhecem as coisas e os outros países não conhecem [...] eu *percebia que não existia tanto isso comigo já que [...] parecia que os ingleses [...] me tratavam de maneira um pouco mais simétrica [...]* eu achava que os estrangeiros se sentiam mal [...] tanto que tinham problemas no departamento porque não falavam tão bem a língua, não conheciam tão bem as questões socioculturais [...] *eu achava até certo ponto que isso não acontecia comigo que eu tava de boa falando com as pessoas estava me relacionando com as pessoas como se fosse quase um deles.* (BERTOLDO, 2003, p.102-103, grifos do autor)

Seu depoimento evidencia o que apontava Norton (2000, p.17) de que o conhecimento da língua-alvo é (muitas vezes) um a priori para adentrar as relações sociais e, no caso de Paulo, tornou-se um diferencial quanto aos demais estudantes estrangeiros que não se inscreveram, como ele, nas formações discursivas preponderantes no ambiente universitário.

Maya, uma intercambista indiana na Suíça, informante da pesquisa de Baroni e Jeanneret (2011), experimentou sensação semelhante. Ela afirma que poder falar a LE permitiu-lhe transpor eventuais dificuldades com a língua, mas, sobretudo, na interação com os locais:

M: c'était affreux [...] et effrayant aussi pour moi [...] mais là-bas les employés de l'airport [...] étaient très accueillants.

A: ah ben vous avez de la chance.

M: oui et peut-être parce que je parlais leur langue ça pourrait être une raison que ils n'étaient pas très effrayants¹¹⁶.

(BARONI; JEANNERET, 2011, p. 106)

Na interlocução com seu entrevistador, Maya pontua que a nova situação, a chegada a um país desconhecido, representava algo assustador, mas que por conta de falar a língua julgou ter sido bem acolhida no aeroporto, o que a entrevistadora estranha, pois, em seu imaginário, os funcionários do aeroporto não são acolhedores, tanto que intervém dizendo que Maya tinha tido sorte e esta de certa maneira concorda, mas ressalta que falar a língua local teria sido agente de um comportamento diferente daquele esperado pela entrevistadora para os agentes do aeroporto.

¹¹⁶ M: era de dar medo [...] e assustador também para mim [...] mas lá os funcionários do aeroporto [...] foram bastante acolhedores.

A: ah bom você teve sorte.

M: sim e talvez porque eu falava a língua deles isso poderia ser uma razão para que eles não fossem tão assustadores.

Conforme as análises de Baroni e Jeanneret, o engajamento de Maya nas interações sociais com os nativos durante seu intercâmbio dependeu muito de sua postura positiva e proativa que transformou as ocasiões de interação em situações de aprendizagem, de forma a “integrar competências e valores novos, permitindo não só o enriquecimento de seu domínio da língua, como remodelar sua identidade” ¹¹⁷ (BARONI; JEANNERET, 2011, p 114).

Enquanto Paulo foi bem aceito por falar bem inglês e não parecer um brasileiro (era visto como um quase inglês), Maya, por falar e ousar falar a língua francesa, inseriu-se em diversos contextos que se tornaram enriquecedores em termos linguísticos, culturais e pessoais.

Casos esses que nos revelam que o desejo não é aprender a LE enquanto sistema, mas como discurso. O que encanta é a possibilidade de adentrar e aderir outras discursividades. Galgar um lugar onde se possa expressar subjetivamente (ou seja, enquanto sujeito).

4.2.3. Abrir-se ao Outro – Ultrapassar o “previsto” no contato intercultural.

A aprendizagem de línguas envolve, portanto, mais do que a aquisição de um sistema, passa pela interação com o outro, inclusive pelo desejo de dele se aproximar, o que pode ser idealizado na busca de uma identificação total, “sendo um deles”, como ansiava Paulo.

Segundo Kramsch (2008, p. 35), refere-se ao desenvolvimento de um modo de expressão partilhado entre os membros de uma comunidade linguística, para o que se há de considerar o valor e a pertinência de contextos que possibilitem trocas verbais para a aprendizagem da língua, da cultura e de si próprio, de forma a se garantir voz a quem dela faz uso, lembrando-se que este não prescinde de valor identitário. Exercer a língua é exercer-se subjetivamente nessa língua.

Quanto mais avança em seu aprendizado e consegue adentrar novas formações discursivas, mais o aprendiz sente-se familiarizado com essa estranheza do outro que habita o ‘si’ e se torna sujeito autorizado a falar em primeira pessoa¹¹⁸, inclusive, pelos

¹¹⁷ [...] d’intégrer des compétences et des valeurs nouvelles qui, non seulement ont enrichi sa maîtrise de la langue, mais lui ont également permis de remodeler son identité.

¹¹⁸ CAVALHEIRO (2008, p.494) traz em seu artigo um exemplo que julga representar o estranhamento do *eu* ao tomar a palavra. A autora comenta de um de seus informantes que, ao se referir sobre a aprendizagem que

próprios nativos, o que acalenta o coração do estrangeiro que se sente orgulhoso em ser reconhecido como “quase um deles” (BERTOLDO, 2003), sendo importante que o sujeito-aprendiz esteja inserido em práticas discursivas em língua-alvo (como aquelas que o intercâmbio possibilita) para a aquisição linguística.

A experiência com e na língua - alvo em atividades envolventes e tidas como relevantes pelos aprendizes favorece a consciência cultural do outro e da própria L1, na aquisição de uma nova língua e, não sendo a língua um fim em si mesmo, será potencialmente uma experiência de cultura, a permitir trânsito além dos limites da nossa língua- cultura (ALMEIDA FILHO, 2002).

Para Brown (2000, p. 182), a aprendizagem do idioma estrangeiro envolve a aquisição de uma segunda identidade cultural e “a aprendizagem de uma cultura é um processo de criação de significados compartilhados entre representantes culturais. É um processo experiencial [...]”. É, portanto, uma construção constante e mutável que se atualiza ao longo da vida do indivíduo, sendo pertencimento e identidade noções bastante negociáveis e revogáveis, como afirma Bauman (2005).

Com base nesse entendimento, aprendizes (e professores) podem abrir-se ao outro sem temer perder a si mesmos, como evoca Coracini (2003, p. 154) e criar ponte (e não muros) entre as culturas e línguas, estabelecendo-se, a nosso ver, uma relação rizomática e não verticalizada entre “a Cultura” e culturas.

Da posição de Brown, ressaltamos que, para nós, não se trata de uma segunda identidade cultural no que se poderia entender como uma sucessão de aquisições estanques, ou seja, como se tivéssemos a identidade cultural em LM, de um lado, acrescida de uma identidade cultural em LE₁, de outro lado, e assim por diante.

A compreensão da cultura do outro e a inserção em práticas sociais e linguageiras permitem ao aprendiz não apenas melhor conhecer sobre a língua-alvo como modificar a si mesmo. É uma experiência que passa pelo corpo e esbarra em crenças e visões de mundo forjadas em língua materna e pela cultura inicial que compõem a identidade (cultural) do aprendiz.

De tal modo, a nova aprendizagem pode vir a “sacudir” a identidade inicial levando a uma nova combinação. Não é um simples encadeamento temporal em que se tem o

fazia da LE, usava constantemente o *tu* em frases do tipo: *tu não ta conseguindo falar; dá uma angústia de tu não conseguir, de tu ter muita dificuldade*. A nosso ver, tal uso poderia marcar a posição intermediária que se encontra o aprendiz na tentativa de tornar sujeito nessa língua. Representa um deslocamento entre o *eu* que dá testemunho, em português, de suas dificuldades e o *tu*, aprendiz da LE, que materializa, digamos assim, esse desajuste.

sujeito possuidor de uma identidade cultural A + uma identidade cultural B + n identidades culturais. Esse conjunto de conhecimentos, de vivências, de familiaridades e desconhecimentos compõe o sujeito que está em constante construção e invenção, como afirma Rose (2001).

É preciso, no entanto, que o aprendiz sinta-se sujeito na LE, inserido na comunidade linguística-alvo, mesmo que a cultura e a língua não lhe sejam de todo familiar, pois haverá sempre uma lacuna, tanto mais que a língua-alvo é carregada de uma memória histórica, “legitimamente estrangeira” que não pode ser nossa, o que provoca falta e falha no sentido, como afirma Cavaleiro (2008, p. 488).

Esse ‘desconhecido’ da língua e do outro não deve ser visto como um problema, mas, como uma contingência possível no *ser*, como afirma Kristeva (1998). Julgamos que, apesar de haver certo grau de conhecimento na LE interditado ao estrangeiro, é preciso que o sujeito-aprendiz se implique no processo de aprendizagem e de vivência da mesma por meio de práticas discursivas em contextos reais de comunicação para exercer sua posição sujeito, o que, a nosso ver, favorecerá o aprendizado da língua. É necessário, como aponta Revuz (2001), que haja a interação daqueles três aspectos, que denominou: afirmação do eu, o trabalho do corpo e a dimensão cognitiva, mas igualmente o aprendiz conta, para tanto, com a mediação do outro.

Aprender uma língua (estrangeira) é um processo pessoal e individual que se dá, no entanto, no coletivo. É preciso e inescapável a relação com o Outro. O outro do discurso, da língua enquanto forma diferente de se perceber a realidade, do sujeito-aprendiz e/ou falante da língua-alvo, o outro em si mesmo e das culturas. Dessa forma, o ensino (e a aprendizagem de línguas) deve propiciar condições para esse contato.

Almeida Filho (2002) se questiona se aprendemos a língua e incorporamos o cultural ou aprendemos o cultural e dessa base nos esforçamos em absorver a língua-alvo, para o que tende à segunda proposição.

Talvez, não se trate de um ou outro, mas de uma forma mais a outra, quando se tem a possibilidade de aprender a língua em contexto institucional, em sala de aula, e em imersão, como no intercâmbio.

Entendemos que se aproximar da língua para se ter contato com a cultura ou envolver-se com a cultura e, então, motivar-se a estudar a língua podem ser momentos diferentes na aprendizagem realizada (ou decorrentes de escolhas metodológicas) e no processo de constituição de uma biografia languageira. Começar a ter contato com o idioma estrangeiro pode despertar interesse pela(s) cultura(s)-alvo e levar o aprendiz a buscar

condições de aproximação com essa(s) cultura(s), bem como ter uma experiência (inter) cultural (letrada ou do cotidiano) pode ser fator de motivação e engajamento para a aquisição linguística.

O termo cultura deve ser entendido, porém, também como algo em construção. Segundo Eagleton (2011, p.9-10), esse foi ressignificado ao longo do tempo, partindo de uma origem derivada do trabalho e da agricultura até chegar a designar “questões de espírito”, sendo associado à civilização e, depois, a um modo particular de vida.

Eagleton (2011), Hall (2006) e Anderson (1989) evocam o caráter representacional e construído da cultura, muito relacionado à tentativa de estabelecimento de um senso comum de pertencimento, simbolizado na cultura nacional, como sendo um sistema de representação e foco de identificação (HALL, 2006, p. 58). “A palavra ‘cultura’ que se supõe designar um tipo de sociedade, é de fato uma forma narrativa de imaginar essa sociedade”, “um conhecimento implícito de mundo pelo qual as pessoas negociam maneiras apropriadas de agir em contextos específicos” (EAGLETON, 2011, p. 41; 55). Um saber-como, um conjunto de entendimentos ou diretrizes práticas. Passa ainda por representações que constroem e mantêm a realidade de um grupo social, afirma Eagleton (2011, p.55).

O contato com o outro leva, porém, a se ter, muitas vezes, a pretensão de que a sua é “a Cultura”, sendo as demais culturas ou não-culturas. Uma postura marcadamente acentuada na época das colonizações, partindo-se do pressuposto de que a cultura do outro é diferente, e a sua, a norma, o que justificaria a imposição da língua e de padrões aos “não civilizados”, incultos, mas que, ainda hoje, ecoa no relacionamento entre as culturas¹¹⁹.

Para Hall (2006, p. 67; 75), as culturas modernas sob o efeito da globalização, da transposição de fronteiras e novas organizações espaço-temporais, levam a imagem de um mundo interconectado. Poderíamos imaginar que isso levaria a uma melhor integração e relacionamento entre as culturas. Entretanto, segundo o autor, a estrutura capitalista e mercantil visa à homogeneização das diferenças, inclusive na proposta de uma língua franca. Assim, em época de discursos voltados à integração, vemos subjacente a ideologia de uniformização. Na contramão dessa tendência, ainda há certa fascinação com a diferença, pontua Hall, numa tensão presente entre o local e o global, mas que permite identificações em cada esfera.

¹¹⁹ Esse sentimento de superioridade nacional/ cultural ecoa no depoimento de Paulo, citado anteriormente, em que este o atribui aos ingleses que, em seu dizer, seriam “experts” em se colocar em uma posição de detentores de um saber não possuído por outros.

Da imposição cultural aberta ou velada desponta a questão fundamental de como nos relacionamos com o diferente e de como o percebemos e somos percebidos.

Quer o estranhamento que provoca a negação do outro e a geração de resistência na aprendizagem de línguas, quer certa familiaridade que se pode alcançar com e por meio da LE, ambos condicionados por aspectos do inconsciente e da memória histórica, implicam valores individuais e coletivos, eventualmente carregados de estereótipos e preconceitos transmitidos pelas instituições sociais, dentre elas, a escola, reforçando certos sentimentos e postura diante da língua aprendida tanto positiva como negativamente, de onde não se pode negligenciar a presença do Outro na relação estabelecida com a LE.

Além disso, nas interlocuções que mantemos, damos forma às lembranças, aos sentimentos e também às “representações de si e do outro” (KRAMSCH, 2008, p.35). Assim, o encontro com a alteridade pode, como vimos, se manifestar em contato e ou confronto, como propõe Revuz (2001), repercutindo em um movimento paradoxal de atração e ou recusa, conforme Charaudeau (2009b), de forma que também o processo de inscrição em LE (s) venha a comportar “formulações nas quais haverá representações intradiscursivas da diversidade [que] poderão assumir, no discurso, forma de estereótipos, etnocentrismos, idealizações e exotismos”, argumenta Serrani-Infante (1998, p. 256).

Aquele que enuncia em LE pode ser alvo de preconceitos, sobretudo quando a relação se estabelece na oposição nós X outros, ressaltando-se diferenças (KRAMSCH, 2008), mas também ser portador desse discurso, a partir do qual passa a enxergar aquele com quem se encontre. Estereótipos, ideias pré-estabelecidas e preconceito estão, por vezes, imbricados.

No que se refere aos estereótipos, segundo Harkot-de-la-Taille (2013, p.130), estes se constituem “como normas sobre o que fazer e não fazer, dizer e não dizer, como agir e como ‘ser’ no universo cultural em pauta” que comportam certa coerção, mas também, um alívio cognitivo, digamos assim, fornecendo uma “grade de leitura pronta de pessoas e ações, na medida em que participam do processo de interpretação dos eventos em que estão envolvidas”.

Em sua origem, estereótipo e clichê são termos que advêm do processo de tipografia, por ocasião da invenção da imprensa, a partir do que se reproduzia um modelo em escala. Vinculados ao objeto de reprodução de imagens e textos, adquirem nova acepção, estendendo-se seu significado para um conceito fixo que se repete em gerações (AMOSSY; HERSCHBERG-PIERROT, 2011).

A estereotipagem passa a ser entendida como uma:

A operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado (por meio do qual) a comunidade avalia e percebe o indivíduo (ou o grupo) segundo um modelo pré-construído da categoria por ela difundida no interior da qual ela o classifica. [...] Na perspectiva argumentativa, o estereótipo permite designar os modos de raciocínio próprios a um grupo e os conteúdos globais do setor da doxa na qual ele se situa (AMOSSY, 2005, p.125-126).

Esse processo “carrega em seu bojo a vantagem econômica nada negligenciável de solicitar da memória de experiências e conhecimentos anteriores indicações de rotinas de ação já aprendidas [...] a estereotipagem caracteriza-se como uma operação de generalização (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2013, p.133).

Assim, existe um aspecto da estereotipia positivo, mas que, se associado ao preconceito e, conseqüentemente, à discriminação, torna-se severamente negativo. Com isso, o estereótipo é passível de ser abordado em três eixos: cognitivo, afetivo e pragmático (AMOSSY; HERSCHBERG-PIERROT, 2011, p.37-38).

Além dos estereótipos, as ideias preconcebidas, que se “apresenta(m) como uma constatação de evidência e uma afirmação categórica”¹²⁰, organizam cultural e socialmente a relação do sujeito com o mundo.

“Toda pessoa aprende sobre o mundo e sobre as pessoas antes de suas experiências concretas e lê os acontecimentos a partir de concepções prévias”, das quais decorrem percepções que “distinguem objetos como estranhos ou familiares” (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2013, p.133).

Nesse sentido, vendo na estereotipagem uma operação cognitiva de generalização e não havendo como dela se afastar, entendemos que a questão central seja o que se faz a partir dessa percepção, portanto desse aspecto cognitivo, o como o sujeito lida afetivamente com essa informação, se a reforça ou ressignifica, e, em decorrência, se adota uma ação aberta ao outro, buscando compreender a diferença, o estrangeiro que habita esse outro, mas que, no olhar deste, também habita o ‘eu’, ou se o rejeita, discrimina e subjuga, entendendo-se superior a ele.

Da mesma forma, cada sujeito possui representações de língua, a qual pode ser vista como sua, materna, dos pais, como do outro, estrangeira ou até estranha. Essas representações podem ser herdadas, partilhadas pelo grupo social onde se insere esse

¹²⁰ "qui se presente comme un constat d'évidence et une affirmation catégorique" AMOSSY E HERSCHBERG-PIERROT (2011, p.27).

sujeito ou veiculadas durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas e, juntamente com estereótipos e ideias preconcebidas, compõem o imaginário que construímos sobre uma língua-cultura. Está relacionado, portanto, às representações que partilhamos socialmente, culturalmente e correspondem à relação com a língua nossa e dos outros.

Segundo Houdebine-Gravaud (2002, p.10), a noção de imaginário linguístico toma em conta:

A relação do sujeito com a língua, sua e aquela da comunidade que integra como sujeito falante – sujeito social ou naquela que deseja ser integrado, pela qual deseja ser identificado por e na palavra, relação enunciável em imagens, participando das representações sociais e subjetivas, em outras palavras, de um lado as ideologias (vertente social) e, de outro, os imaginários (vertente mais subjetiva)¹²¹.

Assim, “nossos imaginários se constroem também na comunidade cultural e na sua transmissão histórica e social” (HOUDEBINE-GRAVAUD, 2002, p.10). Envolvem, ainda, as atitudes dos sujeitos e as avaliações positivas ou negativas que estes fazem de sua língua, de seu falar ou da língua e do falar de outros.

O imaginário linguístico está também associado à questão de identidade (nossa e dos outros). Segundo Charaudeau (2009b, p.15), sustentado, por vezes, por dois discursos complementares: um de que a língua é um “*dom natural*” e o outro de que esse é “*recebido e transmitido por herança*”, reforçando aquela imagem do falante ideal e de língua ideal de que falamos acima, bem como da oposição Cultura–culturas que ideologicamente justificou a imposição da língua e da cultura do colonizador aos povos colonizados que, por não a receberem por herança, estão relegados à margem, a ficarem na borda da língua e da cultura imposta, enquanto outorgante de direitos, como aqueles de cidadania, a sentirem que se encontram em um não-lugar, que falam uma língua que não é sua, como discute Derrida (2001).

Dessas imagens construídas social, histórica e culturalmente fundem-se (ainda que inconscientemente) os conceitos nação, território e língua, que ainda povoam a relação do sujeito com a(s) língua(s), mas que, no cenário atual de rompimento de fronteiras e da reorganização simbólica, ao se tornarem fluidos, podem vir a ser frequentados de outra forma.

¹²¹ [...] rapport du sujet à la langue, la sienne et celle de la communauté qui l'intègre comme sujet parlant-sujet social ou dans laquelle il désire être intégré, par laquelle il désire être identifié par et dans sa parole; rapport énonçable en termes d'images, participant des représentations sociales et subjectives, autrement dit d'une part des idéologies (versant social) et d'autre part des imaginaires (versant plus subjectif).

Aprender uma língua convoca essas imagens herdadas, partilhadas, mas também convida a construí-las por si mesmos na experiência concreta com essa língua pelo contato com o sistema, com seus falantes, seus aprendizes e com as culturas relacionadas à língua-alvo, mas também no encontro intercultural e plurilíngue.

A nosso ver, o intercâmbio pode ser um contexto favorável a levar o sujeito a se questionar sobre os estereótipos, as ideias prévias, os clichês, envolvendo o Outro (língua, cultura, pessoas e a si próprio) e, a depender de sua disposição, incorporar novos elementos, promovendo uma reconfiguração.

No que se refere à aprendizagem de LE, a ter êxito nesse processo, julgamos que não basta se aproximar do outro, o que é extremamente importante, mas ter uma consciência que implique ir além (no quanto for possível) dos estereótipos, clichês e ideais pré-fabricadas, adotando uma postura crítica.

“Abrir-se a outra [língua] cultura é permitir-se um olhar crítico [inclusive] sobre a sua” (BERTOLDO, 2003, p.106), o que entendemos ser um aspecto crucial e representar o (real) valor de (ousar) aprender outras línguas.

Ao término desta Segunda Parte, compreendemos que o sujeito não é uma essência, algo que íntimo se projeta para o exterior, mas uma invenção, uma construção (narrativa) ancorada em um contexto histórico-social, perpassado pela linguagem, o que reflete em termos de aprendizagem, pois, mais do que assimilar um sistema, o aprendiz precisa se subjetivar para melhor adentrar as diferentes práticas discursivas.

Assim, aprender uma língua estrangeira é constituir-se sujeito pelo discurso com o outro e como Outro, estabelecer relação consigo, o que inclui a língua e a cultura maternas, com o outro e com o saber, o que nem sempre é pacífico, pois incide na relação do sujeito com a LM e com as formas com que, por essa língua e cultura de “nascimento”, acostumou-se a ver o mundo. Também, é justamente ousar perceber o mundo de outra forma e poder recortá-lo, fazendo uso de outras estruturas linguísticas e simbólicas. É ainda entrar em contato, por vezes confronto (REVUZ, 2001), com o Outro da linguagem, o que implica a própria LE, os falantes que dela se servem e com os quais o aprendiz se encontra, e a alteridade em si, a experiência do *unheimlich*, aquele familiar-estranho que parece próximo, conhecido, mas é, ao mesmo tempo, curiosamente estrangeiro, diferente, distinto (KRISTEVA, 1988, p. 270). É aproximar-se dessa diferença, o que evoca compreensões prévias, clichês e estereótipos, mas podendo ressignificar “essas verdades”.

Por fim, aprender línguas é desestabilizar-se, sentindo prazer e/ou desconforto (REVUZ, 2001). Experiência de sucesso ou fracasso, a depender de como essas relações em todos esses âmbitos se constituem e da disposição do sujeito-aprendiz em fazer da língua “do outro”, língua sua (MAHER, 1998; REVUZ, 2001; CORACINI, 2003; BERTOLDO, 2003).

**PARTE III – A AUTOBIOGRAFIA LINGUAGEIRA COMO
EXPRESSÃO DA VIVÊNCIA COM/POR MEIO DA LÍNGUA
PORTUGUESA**

Que chacun, dans le labyrinthe de la vie, puisse
grâce aux mots
trouver le fil de soi.

(LEJEUNE, 1998, Avant propos)

1. O contexto de pesquisa e seus objetivos

Na sociedade contemporânea, mudanças tecnológicas, políticas e econômicas têm favorecido a mobilidade (real e virtual) das pessoas, dando-lhes a oportunidade de acesso à informação e à formação além-fronteiras.

Essas alterações não são sem impacto e implicam exigências, sobretudo em âmbito profissional, como no tocante ao domínio de uma ou mais línguas estrangeiras e, igualmente, na necessidade de uma experiência internacional.

Realidade essa que acaba por incidir na formação desses profissionais e no modo como se a concebe, refletindo em ações voltadas à educação e, em especial, à formação universitária (no Brasil e no exterior).

Com isso, nos últimos anos, tem havido um esforço crescente para se suscitar experiências e parcerias internacionais, bem como a mobilidade acadêmica. Prova disso são os muitos acordos de cooperação internacional que vêm sendo firmados entre universidades de diferentes países tendo como um de seus objetivos a promoção de intercâmbios de graduação, o que possibilita aos estudantes de instituições parceiras se candidatarem para um semestre ou um ano de estudos em cursos da universidade anfitriã.

Inserida nesse contexto, a Universidade de São Paulo tem envidado esforços para impulsionar a internacionalização¹²², conforme demonstram os Indicadores Internacionais da Universidade (Figura 1).

Figura 1 - Indicadores Internacionais da USP

Indicador (Período de 01/01/2011 a 16/09/2017) ↕	Total
Alunos de Graduação USP no Exterior	11800
Alunos de Graduação de Instituições Estrangeiras	9821
*Convênios Assinados	1793
*Convênios Vigentes	3459
Docentes USP no Exterior	7614
Docentes de Instituições Estrangeiras	2021
Visitas de Delegações Internacionais	2967

¹²² As informações sobre mobilidade constantes nesta e nas demais figuras que seguem foram extraídas do site <http://www.usp.br/internationaloffice/index.php/midia/indicadores-internacionais/>. Com última atualização de dados em: 16/09/2017.

Com base nesses dados, vemos que nos últimos anos são quase 3,5 mil convênios vigentes, quase 12 mil alunos de graduação no exterior e 10 mil intercambistas na USP, além de um considerável número de mobilidade docente e de visitas de delegações internacionais, cujo objetivo principal é estreitar as relações entre as instituições.

Desses convênios, destacam-se alguns países, sendo a França (272) aquele com o maior número de ações vigentes (Figura 2).

Figura 2 - Países com maior número de convênios com a USP

Esse fato impacta nas atividades de cooperação e no número de mobilidades *incoming* e *outgoing* estabelecidos nos últimos anos entre França e Brasil, especificamente entre as IES francesas e a USP, como se pode observar na Figura 3 abaixo.

Figura 3 - Número de Mobilidade por país

Quase ao centro do gráfico, a França se destaca dos demais países pelo alto número de mobilidade¹²³, na casa de dois mil alunos enviados e recebidos.

Essa informação, associada à anterior (Figura 2), evidencia a relação em ordem de importância entre o estabelecimento de convênios e a mobilidade estudantil efetivada e a significância desse país no cenário da mobilidade local.

Nota-se, na Figura acima, que outros países apresentam considerável mobilidade¹²⁴, entretanto, para além da França, apenas a Espanha apresenta trocas equilibradas¹²⁵, contudo, em volume bem menor (831 *incoming*; 887 *outgoing*).

Assim, para o que nos interessa nesta pesquisa, vemos uma nítida preponderância de intercâmbios entre o Brasil, representado aqui pela USP, e a França, país de origem dos participantes desta pesquisa, o que corrobora a escolha desse público.

Nesse sentido, estão também em consonância os dados referentes às Unidades USP que recebem e enviam estudantes, em número e de modo equitativo, os quais destacam as Faculdades: FFLCH e FEA, onde se concentra a área de estudo de nossos informantes (Figura 4).

Figura 4 - Número de Mobilidade por Unidade-USP

Podemos notar também que FEA-RP e FAU, outras Unidades frequentadas por alguns dos participantes de nossa pesquisa, também têm um bom fluxo de mobilidade *incoming* e *outgoing*, embora em volume menor.

¹²³ 1827 alunos de IES francesas em mobilidade na USP e 2112 alunos USP em mobilidade na França.

¹²⁴ Portugal (597 *in*, 1296 *out*), EUA (333; 1516), Espanha, Colômbia (1374; 23) e Alemanha (766; 1161)

¹²⁵ A Colômbia, ao contrário, destaca-se por um forte desequilíbrio entre mobilidade *incoming* e *outgoing*, com inclinação para a vinda de estudantes.

Em números, a representatividade de FEA e FFLCH é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 - Alunos de Graduação de Instituições Estrangeiras e USP: números FEA FFLCH de 2011 a 2017

	Alunos de Graduação de Instituições Estrangeiras	Alunos de Graduação USP No Exterior
FEA	1085	909
FFLCH	1194 ¹²⁶	1005
Total	2279 23,25% do total de mobilidades <i>incoming</i> no período	1914 ¹²⁷ 16,33% do total de mobilidades <i>outgoing</i> no período

Esses números demonstram uma quantidade considerável de intercâmbios realizados, com certa tendência ao recebimento de estudantes, sendo que, juntas, essas Unidades acolheram mais de 2200 intercambistas e enviaram quase 2000 alunos USP para estudarem no exterior em IES parceiras.

Ambas as Unidades, entre 2011 e 2017, estabeleceram um expressivo número de parcerias: a FEA assinou 113 convênios e a FFLCH 162.

Em relação ao fluxo de mobilidade de estudantes de graduação, se acrescentarmos aos dados da Tabela 1 aqueles referentes à FEA-RP e FAU, teremos mais 1277 mobilidades *incoming* e 908 *outgoing* no período (Tabela 2).

Tabela 2 - Alunos de Graduação de Instituições Estrangeiras e USP: números FEA – RP e FAU de 2011 a 2017

	Alunos de Graduação de Instituições Estrangeiras	Alunos de Graduação USP No Exterior
FEA -RP	483	370
FAU	794	538

¹²⁶ A FFLCH foi a Unidade que mais recebeu alunos estrangeiros, com 12,19% do total.

¹²⁷ O total de mobilidade *outgoing* de ambas as Unidades fica apenas 1,85% abaixo do volume gerado pela Escola Politécnica (EP), a qual apresenta até o momento o maior índice, com 18,18% dos intercâmbios de alunos USP promovidos no período.

Assim, observa-se na área de Economia e Administração (FEA e FEA–RP somadas) um alto fluxo de mobilidade com 1568 participações *incoming* e 1279 *outgoing*.

No cômputo geral, nos últimos seis anos, as quatro Unidades mencionadas acolheram 3556 estudantes estrangeiros e enviaram 2822 alunos USP de graduação para fazer parte de seus estudos no exterior, um montante equivalente a 30% de toda a mobilidade gerada no período.

Esses indicadores sinalizam um esforço significativo para a internacionalização na Universidade, sendo a mobilidade estudantil peça-chave para a formação acadêmica.

Essa expansão da oportunidade em se realizar parte dos estudos em instituição estrangeira faz com que estudantes de vários países estejam em contato entre si e com formas de aprender e promover conhecimento em âmbito universitário, partilhando experiências, visões de mundo, línguas e culturas.

Mas, o que os motiva a realizar intercâmbio? A escolher o Brasil? A aprender a LP? Essa aprendizagem interfere em seu processo identitário?

Diante dessa realidade, questionamo-nos a respeito de que implicações essa experiência tem para o sujeito-aprendiz e sua relação com a língua estrangeira, de modo que, buscando compreender a motivação e o processo de aquisição e de identificação linguístico-cultural favorecidos, lançamo-nos na proposta de indagar estudantes em intercâmbio na Universidade de São Paulo a respeito de sua autobiografia languageira, em especial, de sua relação com a língua portuguesa.

2. O público-alvo

Frente ao cenário favorável de cooperação internacional entre IES Francesas (e francófonas) e a USP e considerando nossa formação acadêmica, ocorrida nesta Universidade, no curso de Letras habilitação Português- Francês, bem como a inserção de nosso projeto de pesquisa no Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, objetivamos estudar o relato autobiográfico languageiro de estudantes francófonos.

Partimos do pressuposto de que nosso conhecimento e experiência enquanto sujeito-aprendiz de língua francesa, além de termos o português como LM, seriam norteadores favoráveis à compreensão da realidade inversa, ou seja, daquela realizada por falantes de língua francesa quando da aprendizagem da LP.

Dessa forma, ficou estabelecido que o público-alvo a nos auxiliar a elucidar as questões de pesquisa seria composto de estudantes de graduação de universidades francófonas.

Grata foi a surpresa de encontrarmos em meio a esses, dois nativos de outras línguas para quem a língua francesa tornou-se língua de estudos acadêmicos¹²⁸ e cujos relatos optamos por não descartar visto que uma autobiografia languageira pressupõe, como vimos no capítulo anterior, uma história com as línguas (BRETEGNIER, 2011) que compõem o capital linguístico de cada indivíduo. Um conjunto dos caminhos linguísticos percorridos, onde o sujeito atravessa uma ou várias línguas (maternas ou estrangeiras), as quais constituem seu capital, revelando experiências linguísticas que os constituem em sua particularidade (CUQ, 2003). E, sem dúvida, o olhar que trazem esses aprendizes sobre a língua portuguesa, sua aprendizagem e vivência *in loco* (intercâmbio) é bastante enriquecedor para a discussão que pretendemos neste capítulo.

Além disso, esses estudantes são alvo de uma dupla mobilidade, pois, aproveitaram das oportunidades dentro da própria Europa para a realização dos estudos superiores. Vale lembrar dos objetivos do tratado de Bologna em permitir a consolidação de um espaço comum europeu em termos de ensino superior e de mobilidade internacional que os acordos interuniversitários possibilitam.

Esses alunos representam um pouco desse cenário internacional, no qual o conhecimento de diferentes línguas se faz necessário para o aproveitamento dessas oportunidades.

3. A coleta de dados - Em busca da Autobiografia Languageira.

Entendendo o relatar como um possível ato performativo¹²⁹, no sentido em que este não seria apenas a descrição de acontecimentos de uma experiência, mas a constituição da mesma e de uma compreensão do enunciador acerca de si, solicitamos aos informantes da presente pesquisa o relato de sua experiência com a língua portuguesa (LP), de modo que desenhassem sua autobiografia languageira.

¹²⁸ Esses estudantes são alunos regulares de IES francesas, pelas quais vieram em intercâmbio.

¹²⁹ O conceito de performativo foi proposto por Austin com base no verbo *perform* e se refere ao proferimento por meio do qual se realiza uma ação (p.23-24). AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer*. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas: 1990. 136p.

Elegemos esse instrumento por sua relevância metodológica e sua pertinência à análise das questões propostas, sendo ainda compatível com a concepção de sujeito, tal como definida no segundo capítulo, o qual está em constante processo de identificação e tem, na vivência linguística, terreno fértil para a mobilização de sua identidade.

Desse modo, ao propormos aos participantes questionamentos acerca de sua aprendizagem e vivência da língua portuguesa, almejamos que eles pudessem refletir sobre esses processos e, ao narrarem sua autobiografia languageira, fornecer elementos concernentes a sua relação com a língua-alvo, sendo relevantes não só à compreensão da experiência que faz o sujeito-aprendiz como a de possíveis indícios, úteis para se vislumbrar a relação sujeito-aprendiz-língua estrangeira no contexto particular do intercâmbio universitário.

Lembramos ao leitor que tomamos como referência a noção mais abrangente do teor biográfico, vendo nele um horizonte analítico (ARFUCH, 2010), passível de abarcar outras formulações para além da biografia enquanto gênero (LEJEUNE, 1975), a saber, questionários de ordem bio-languageira e entrevistas, método particularmente usado em pesquisas voltadas ao relato de vida e à biografia languageira, como visto no capítulo primeiro, a fim de obtermos um panorama da experiência vivenciada pelos participantes da pesquisa enquanto sujeito-aprendiz do português língua estrangeira (PLE).

Esperávamos igualmente que, pela enunciação de sua vivência, de seu processo de aprendizagem e seu relacionamento com a língua portuguesa e com os demais falantes, esses informantes construíssem uma percepção de si a ser compartilhada com seu interlocutor. Seria possível também que fossem ressaltadas marcas do processo de (ensino) aprendizagem da língua-alvo, trazendo contribuições ao entendimento do mesmo, bem como a futuros estudos referentes ao ensinar e aprender uma LE.

Consideramos ainda que, sendo o narrar um ato constitutivo da história, este possibilite ao pesquisado uma postura reflexiva diante do vivido (GAULEJAC, 2008, p.15), colocando em evidência o que está subjacente à experiência do *eu* que se lança às descobertas sociais, linguísticas e culturais pela prática da língua portuguesa em sociedade.

Para fomentar essa autobiografia languageira e compor nosso corpus de estudo, tínhamos em mente propor aos participantes um questionário no início de sua mobilidade, a fim de se delinear o público-alvo e suas primeiras relações com a língua e com a situação do intercâmbio e, mais ao final do processo, uma entrevista, onde se poderiam aprofundar algumas questões, bem como se desenvolver de modo mais amplo e espontâneo o relato autobiográfico languageiro.

3.1. Questionário de Perfil Linguageiro

Elaboramos uma primeira proposta de questionário com 15 questões, ampliada ainda antes da aplicação para 29 perguntas, a fim de se refinar alguns pontos, de modo a contemplar um maior número de informações referentes ao aprendiz, ao intercâmbio e a sua relação com a língua portuguesa.

Como se trataria de uma primeira abordagem, optamos por redigir esse questionário em língua francesa, visto compreendermos que, em um momento inicial de intercâmbio, sem saber o nível de conhecimentos linguísticos desses aprendizes em LP, seria mais proveitoso e permitindo maior liberdade e clareza de expressão por parte dos informantes, que esses pudessem fazer uso da LM para responder aos questionamentos feitos.

Esse questionário (Apêndice A) contempla quatro temas:

1. Dados pessoais e acadêmicos;
2. Sobre o intercâmbio;
3. Sobre o Brasil;
4. Sobre a língua portuguesa.

Em **Dados pessoais**, foram requeridas algumas informações de ordem pessoal com vistas a se obter um perfil desses informantes, contemplando idade, país e universidade de origem, domínio de estudos e línguas integrantes de seu capital linguístico.

Lembramos que a identificação dos mesmos era facultativa, podendo o informante dar suas iniciais. Desde o princípio, foi-lhes informado que por questão ética, sua identidade não seria revelada.

Desse modo, os informantes foram sinalizados por códigos ou iniciais, bem como procuramos não mencionar o gênero dos mesmos durante os comentários feitos, salvo quando relevante para a análise.

Em **Sobre o intercâmbio**, as perguntas visavam dados quantitativos (data de chegada ao Brasil, de início e fim do intercâmbio, bem como as faculdades ou áreas de estudo na USP e a realização de outros intercâmbios) e qualitativos voltados à motivação para a realização do mesmo, da escolha do Brasil e da USP, além das expectativas para o período.

Com esses dados, objetivamos o desenho do perfil acadêmico desses estudantes e de seus centros de interesse, antecipando, de certo modo, a relação língua - intercâmbio, ao

solicitarmos a reflexão sobre suas motivações e expectativas para a realização desse período de estudos no Brasil e na universidade.

Sobre o Brasil apresenta questões voltadas a se mapear vindas anteriores, traços do imaginário individual e coletivo relativos às impressões prévias e doravante no período específico do intercâmbio, bem como as relações entre expectativas, imagens concebidas anteriormente e ao chegar ao país.

Visamos igualmente que os informantes se conscientizassem sobre o que mais lhes chamou atenção ao chegar, estabelecendo um comparativo com outros conhecimentos e experiências, tendencialmente aquelas vivenciadas no contexto familiar, conhecido, e em língua materna.

Além disso, solicitamos que nos informassem sobre condições de seu alojamento, língua falada quotidianamente com as pessoas de convívio próximo (colegas de quarto, por exemplo) e seu entendimento quanto ao que seria mais favorável em termos de residência durante o intercâmbio.

Perguntamos ainda sobre o que gostariam de realizar durante sua estada no país.

O tema **Sobre a língua portuguesa** envolveu questões com vistas a sabermos as condições de sua aprendizagem: local/contexto de estudos, motivação inicial, se haviam parado de estudá-la e quando, idade de início da aprendizagem, nível de competência que se atribuem (ou lhes foi atribuído) e impressões sobre o processo de aprendizagem e sobre a LP.

Eles também foram questionados a respeito da relação entre o intercâmbio e a imagem que faziam e fazem da LP, bem como se houve influência de pessoas do entorno que já falassem a língua.

Para finalizar, demandamos que atribuíssem qualificativos à LP e que apreciassem sua relação com a mesma.

Destarte, objetivamos recobrir uma gama de informações quantitativas e qualitativas, com questões objetivas e outras subjetivas, envolvendo o processo de aprendizagem da LP, o contexto de intercâmbio e a relação sócioafetiva com a mesma e desenvolvida no relacionamento social e linguageiro com outros falantes e aprendizes da LP.

3.1.1. Contexto de Aplicação

Envolvendo o princípio de adesão livre (cf. BERTAUX, 2001, p.35 e KAUFMANN, 1996, p.47), o *Questionário de Perfil Linguageiro* foi aplicado em diferentes momentos nos anos de 2015 (segundo semestre) e 2016 (primeiro semestre), objetivando prioritariamente o público de ciências humanas, mas ampliado em virtude de outras adesões.

Aplicações em 2015:

Aplicação 1: Demanda por e-mail – Intercambistas na FFLCH.

Nossa primeira proposição foi aplicar esse questionário aos alunos em intercâmbio na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (FFLCH), pois imaginávamos que haveria desse público maior empatia em relação à temática, podendo suas considerações ser mais aprofundadas no tocante à aquisição linguística.

Assim, enviamos o questionário por e-mail aos alunos em intercâmbio na FFLCH, a partir da listagem gentilmente fornecida pela Comissão de Cooperação Internacional da Faculdade (CCINT).

Observamos, porém, que como não se tratava de uma atividade obrigatória apenas um estudante enviou-nos suas respostas e outro, seus comentários gerais.

Aplicação 2: Modo presencial – Curso Aspectos da Cultura Brasileira II.

Diante de não haver adesão esperada, optamos pela aplicação do questionário de modo presencial.

Elegemos, para tanto, a disciplina 0808000 – Aspectos da Cultura Brasileira II, ministrada a estudantes de intercâmbio, ofertada na grade curricular, como disciplina interdepartamental da FFLCH.

Ressalvamos, porém, que essa disciplina é aberta a todos os estudantes que quiserem cursá-la, não se restringindo àqueles cuja Unidade de intercâmbio seja a FFLCH.

Esse curso tem carga horária de 60h, é ministrado por diferentes docentes da Faculdade e objetiva: “Promover o conhecimento sobre a realidade cultural brasileira e

propiciar aos alunos visão ampla sobre o processo cultural de nossa sociedade; discutir questões pertinentes sobre os aspectos significativos da cultura brasileira”. Além disso, “o curso pretende familiarizar os alunos com questões pertinentes sobre os aspectos significativos da cultura brasileira”, envolvendo questões referentes à “Arte brasileira: da modernidade à época contemporânea, à Literatura brasileira: aspectos do modernismo - Graciliano Ramos e o Romance de 30, à poesia negra brasileira contemporânea, ao tupi e às línguas gerais na formação cultural da Amazônia, culturas indígenas, festas e cerimônias no Brasil e cinema brasileiro”¹³⁰.

No dia em que realizamos a aplicação do questionário, estavam presentes alunos de diferentes nacionalidades, entre eles, nove estudantes francófonos e de universidades francesas e canadenses.

Aplicações em 2016

Aplicação 3: Coleta assíncrona – Curso de Português para estrangeiros CL-FFLCH.

Uma terceira aplicação foi efetuada junto aos estudantes francófonos do Centro de Línguas (CL) da FFLCH, inscritos no curso de comunicação em língua portuguesa destinado aos intercambistas, os quais haviam sido previamente selecionados e classificados pela ministrante quando de uma entrevista de nível, obrigatória para ingresso.

Fomos convidada a observar algumas dessas entrevistas e, durante essa ocasião, pudemos ter contato com alguns estudantes de universidades francesas que, durante a espera para serem chamados, dispuseram-se a preencher nosso questionário.

Além dessa oportunidade, a professora nos permitiu estar presente no início da aula de cada grupo, introduzindo nossa pessoa para que pudéssemos expor nossos objetivos e convidar à participação de nossa pesquisa. Entregamos o questionário àqueles que responderam afirmativamente, os quais o levaram para casa, efetuando-se, assim, uma coleta assíncrona. Na aula, subsequente, passamos para recolher as contribuições.

A quantidade de participantes dessa enquete (8) ficou condicionada ao número de falantes de francês, inscritos em cada turma, e que aderiram livremente à proposta.

¹³⁰ Para o programa específico dessa oferta (2º sem. 2015), ver Anexo A.

Aplicação 4: Coleta assíncrona – Intercambistas na FAU.

Objetivando compor um número significativo de adesões e considerando que a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) recebe muitos alunos francófonos, entregamos na CRINT da Unidade, exemplares do questionário a fim de ser distribuídos aos intercambistas ingressantes no primeiro semestre de 2016.

Ao contrário do que esperávamos, considerando-se o contingente acolhido por essa faculdade, não obtivemos retorno em quantidade expressiva (2).

Aplicação 5: Modo presencial – Evento USP 2024.

Nosso último momento de aplicação do questionário foi no Evento USP 2024 que visava acolher os intercambistas recém-chegados.

Dos participantes, os francófonos presentes (3) eram alunos da Faculdade de Economia de Ribeirão Preto (FEARP), os quais aderiram prontamente à proposta.

Dessa forma, o corpus resultante desses diferentes momentos de coleta compõe-se de 23 questionários sendo: 10 do 2º semestre de 2015 e 13 do 1º semestre de 2016.

Após a coleta de informações via questionário, a fim de aprofundarmos algumas questões e permitindo aos participantes desenvolver mais ampla e espontaneamente suas reflexões, convidamo-nos a efetuar seu relato autobiográfico languageiro por meio de uma entrevista.

3.2. Entrevista

Lembramos que, conforme Bertaux (2001, p. 35), para se desenvolver uma entrevista, antes de tudo, é preciso estabelecer um pacto de entrevista, assim como o pacto autobiográfico, instaurado entre autor-narrador-personagem e o leitor, requerido por Lejeune (1975).

Para tanto, o pesquisador procura pessoas de seu público-alvo e as convida para a participação na pesquisa que desenvolve, contextualizando-lhes sua proposta. Se a resposta for positiva, fixa-se um encontro.

Assim, lançam-se as bases desse pacto que será reforçado no momento da entrevista e servirá de norteador da mesma e, por conseguinte, para a composição da narrativa.

Com vistas ao estabelecimento dessa situação de entrevista, enviamos um e-mail aos estudantes que haviam respondido ao questionário, os quais, naquela ocasião, haviam sido informados da possibilidade de receberem um convite para essa participação.

Diante de uma resposta pouco expressiva em termos quantitativos (10% do total de questionários), estendemos o convite a novos informantes e de outras áreas de estudo.

Mesmo confirmando presença, alguns vieram a desistir ou a não comparecer ao encontro, de modo que foram realizados 10 agendamentos, mas, seis participações efetivas.

Como se trata de um método de pesquisa não impositivo, mas que requer o estabelecimento desse pacto e que a autobiografia por si exige adesão livre e colaboração de seu autor, embora esperássemos maior aceitação, estamos cientes de que aqueles que acolheram o convite estavam, de fato, interessados em contribuir com o relato de sua experiência linguageira e de intercâmbio, não sendo meros informantes, mas sujeitos engajados em sua narrativa.

Assim, no dia marcado, retomamos brevemente o contexto da pesquisa e lançamos uma motivação inicial a fim de que o entrevistado iniciasse sua narração.

Visto o objetivo principal ser a autobiografia linguageira, mas de modo particular a relação que o informante estabeleceu com e por meio da língua portuguesa antes e, sobretudo, durante o intercâmbio, as entrevistas foram propostas nessa língua.

Ressalvamos ao leitor que, apesar disso, abrimos espaço para que os estudantes pudessem optar por se expressar em francês. Embora mais ou menos fluentes, todos aceitaram o desafio, diríamos, de realizar uma entrevista em português.

Essas sessões duraram cerca de 20 a 30 minutos, seguindo um roteiro prévio, mas deixando autonomia ao entrevistado em desenvolver o assunto, conforme a proposta de uma entrevista compreensiva (KAUFMANN, 1996).

Assim, as perguntas tinham o objetivo de promover a produção narrativa por parte do informante, sendo questões abertas, baseadas em temas relativos à aprendizagem da LP, antes e durante o intercâmbio, bem como à vivência da mesma e por meio dela, nas diferentes situações de enunciação e esferas da vida acadêmica, quotidiana e privada.

Tomamos o cuidado de proceder a uma escuta atenta (KAUFMANN, 1996, p. 14), intervindo minimamente e encorajando o enunciatador a prosseguir com sua narrativa, por meio de expressão facial, interjeições. Eventualmente, retomamos alguma questão, se não

bem respondida, para solicitarmos esclarecimento ou motivarmos a continuidade do raciocínio.

Essas ações são fundamentais não apenas à obtenção da narrativa como à manutenção do pacto estabelecido, indicando engajamento discursivo do pesquisador em relação à enunciação e aos enunciados, favorecendo uma postura cada vez mais implicada por parte do entrevistado.

Nesse sentido, retomamos as palavras de Bretegnier (2011, p. 39) quando afirma que a entrevista visa “permitir a realização de uma interação ao mesmo tempo colaborativa e de direcionamento, abrir espaço de questionamento, de exploração, de interpretação, sob a cooperação de um pesquisador e um informante”.

Quanto mais o entrevistado sente-se à vontade e considera como pertinente o que diz, maior será seu grau de implicação.

Desse modo, tomamos nosso roteiro de perguntas como um “guia leve” (KAUFMANN, 1996, p. 44; 47), seguindo-o, mas, permitindo-nos saltar perguntas, retomar questões, deixando espaço à fluência do discurso de nosso interlocutor, visto que é ele o detentor do conhecimento que merece ser destacado.

Para o registro desses momentos, optamos pela gravação em áudio, visto que a anotação das informações não é produtora nem permite qualidade na interação face a face e é também um desmotivador à enunciação.

A presença do gravador pode igualmente causar desconforto, mas, se solicitado o consentimento, explicada a finalidade da gravação e dando garantia do anonimato e da não divulgação integral do conteúdo, associados à boa interação entre informante e pesquisador, esse receio tende a desaparecer rapidamente. E foi o que aconteceu. Após a primeira ou segunda pergunta era como se o gravador nem estivesse sobre a mesa.

Foi curioso que um de nossos entrevistados até preferiu tomar o gravador em sua mão com receio de que o barulho externo pudesse comprometer a qualidade da gravação e isso não trouxe nenhum prejuízo à enunciação, ao contrário, foi conduzida com a maior naturalidade.

3.3. Desafios na constituição do corpus

Nas seções acima, o leitor pôde observar que não é sem dificuldades que um corpus como o desta pesquisa (e de outras de ordem autobiográfica) se constitui. Também Riccio e Sakata (2006) remetem a essa questão ao relatar que enviaram 85 questionários a estudantes em intercâmbio na FEA com um retorno inicial de 11%, totalizando um número de 18 informantes quando de suas considerações finais. Madruga (2014), que trabalhou com contexto *cativo*¹³¹, ou seja, com os intercambistas do curso de português que ela própria ministrava na Escola Politécnica (EP), contou com 23 contribuições.

Em nossa pesquisa, como mencionamos, procedemos à coleta de dados em diferentes momentos em 2015 e 2016 e por meio de diferentes canais¹³², tanto em coleta síncrona como assíncrona, com predomínio desta última modalidade.

De um universo de 55 intercambistas oriundos de universidades francófonas, obtivemos o retorno de 42%, o equivalente a 23 questionários.

No tocante à entrevista, obtivemos a efetivação de 60% dos agendamentos.

A não adesão por parte de alguns dos aprendizes, como dito a nós ou sugerido, foi fruto de não se tratar de uma atividade obrigatória com impacto direta ou imediatamente observável. Destarte, sendo um procedimento de coleta de dados com adesão espontânea, contamos, portanto, com a colaboração daqueles que se sentiram à vontade e motivados a participar, deixando-nos sinais de sua autobiografia languageira.

Notamos ainda que o contexto à distância seja menos favorável à obtenção de dados, mesmo quando o pesquisador se apresenta e a seus objetivos, retornando posteriormente para recolher as contribuições. A interação face a face é a mais efetiva.

Nesse sentido, vemos que como se trata do levantamento de autobiografias é imprescindível que haja a colaboração do seu autor. A narração de uma história de vida ou languageira requer adesão espontânea, engajamento e disponibilidade e, essas características não são compartilhadas por todos.

O mundo atual é, ao contrário, marcado por uma cultura imediatista e utilitária, onde se buscam resultados instantâneos. Traços esses de uma sociedade hipermoderna (GAULEJAC, 2008, p.14-15).

¹³¹ Presente na Didática das línguas, a noção de público cativo e não cativo é comentada por COURTILLON, Janine, *Élaborer un cours de FLE*, p. 13. Um contexto cativo é aquele que o estudante frequenta de modo obrigatório, como na formação básica, por exemplo. No âmbito de pesquisa, por certa similaridade, atribuímos o conceito referindo-nos ao modo de participação dos informantes que pode ou não conter certa obrigatoriedade.

¹³² Por meio eletrônico (e-mail) e físico (versão em papel).

Não há como se pretender, portanto, um grande número de colaboradores que não “cativos” pela obrigação de fazê-lo por créditos em disciplina, nota ou qualquer outro benefício visível e imediato, aceitem essa proposta. Esse, como dissemos, é um método participativo – colaborativo.

Ao se compreender essa realidade, mais do que um alto número de produções autobiográficas linguageiras, o foco está em um trabalho qualitativo no que este revela de singular aos sujeitos e de contribuição efetiva para o estudo das questões de interesse.

Diríamos que cada participante é um universo particular que traz a fotografia de uma história com a língua estrangeira (línguas estrangeiras) em tempo e espaço específicos que, embora sendo único, permite ao pesquisador, no confronto dessas singularidades, depreender certas regularidades.

Assim como na aprendizagem de língua estrangeira, esses relatos são fruto de um engajamento pessoal e linguístico do sujeito.

Fato bastante significativo, pois metodologia de pesquisa e processo de aprendizagem se combinam por exigirem uma postura ativa e voluntária do aprendiz.

Diante disso, nosso corpus (cor) responde a um universo amostral, tendo-se do conjunto de estrangeiros na USP chegado àqueles que se engajaram de modo efetivo (e subjetivo) na proposta (Figura 5)

Figura 5 – Composição do Universo Amostral

De tal modo, como vimos na Primeira Parte, o relato de vida e a autobiografia linguageira requerem antes de tudo uma disponibilidade e abertura ao falar de si.

Temos, portanto, em contexto de pesquisa, uma metodologia riquíssima, mas que não se aplica em larga escala, de modo quantitativo e sim na singularidade, qualitativamente, no compartilhamento interativo entre os interlocutores.

É, como dito ao longo da Primeira Parte, “um modo de produção intersubjetivo” e uma “experiência subjetiva individual e (igualmente) social” (RHÉAUME, 2008, p. 64-65) que combina o pessoal e o objetivo, possibilitando aos sujeitos darem sentido à experiência, ao se fazerem ouvir.

Passemos, agora, à escuta dessas vozes.

4. Análise dos dados

Para a composição de nossas análises, tomamos como ponto de partida que o modelo de construção do objeto passa pela observação dos fatos (KAUFMANN, 1996, p. 26) e que, segundo uma abordagem compreensiva, sendo o sujeito detentor de um saber a ser apreendido “do interior”, os dados trarão elementos a serem interpretados e não como confirmação de hipóteses preestabelecidas, como ocorre em outros tipos de abordagem.

Assim, fazer produzir ou coletar biografias languageiras é assumir, portanto, a capacidade de o aprendiz, enquanto ator social, compreender como seu percurso de vida interage com sua aprendizagem, de modo que a “biografia languageira repouse sobre sua capacidade em relatar os elementos constitutivos de sua experiência nos âmbitos linguístico e cultural” (MOLINIÉ, 2006, p.8), sendo que a função do método qualitativo está mais em compreender do que descrever sistematicamente ou mensurar.

Desse modo, faremos certas mensurações com vistas a se estabelecerem alguns parâmetros de compreensão, mas, tenderemos à escuta do que os dados possam dizer, fazendo-se, assim, nossas hipóteses.

Dividiremos esta parte na apresentação de dados gerais e comparados, estabelecidos segundo as categorias depreendidas da análise do corpus, e no olhar em detalhe de diferentes cenários trazidos pelos questionários e entrevistas.

Ressalvamos que qualquer alusão aos informantes fará uso da forma neutra que, em português, é garantida pelo uso do masculino, portanto “o informante”, “o estudante” e de códigos/iniciais, quando for necessária a menção de qualquer informação de ordem pessoal, a fim de que seja preservada sua identidade.

4.1. Questionários:

Iniciemos nossas discussões com um panorama dos dados coletados a partir do Questionário de Perfil Linguageiro, cujas perguntas faziam referência às informações:

1. Pessoais e acadêmicas;
2. Sobre o intercâmbio;
3. Sobre o Brasil e
4. Sobre a língua portuguesa.

Tendo sido aplicado a 23 estudantes de IES francesas intercambistas na USP no segundo semestre de 2015 e primeiro de 2016, com a seguinte distribuição (Tabela 3):

Tabela 3 - Número de questionários respondidos

Semestre	Número de questionários respondidos
2º semestre de 2015	10
1º semestre de 2016	13

4.1.1. Perfil dos respondentes

Com base nas primeiras informações solicitadas, observamos que o público-alvo apresenta as seguintes características:

1) Gênero:

Quanto à definição por gênero, observamos que são prioritariamente do sexo feminino, conforme a Tabela 4 abaixo, a qual indica a porcentagem de designações por semestre.

Tabela 4 - Declaração de gênero predominante

Público	Declaração de gênero predominante
Informantes 2º sem. 15	70% são do gênero feminino
Informantes 1º sem. 16	83% são do gênero feminino

Na amostra anual, a ordem é de 74%.

Seriam as mulheres mais solícitas à participação em investigações qualitativas, com adesão espontânea?

Tendo em vista que, em 2015, houve coleta presencial na disciplina 0808000 – Aspectos da Cultura Brasileira II, não poderíamos determinar de pronto que o público feminino fosse mais propenso a prestar sua contribuição em pesquisa desse tipo que requeira um voluntarismo maior. Entretanto, se considerarmos as adesões também às entrevistas, é certo que esse público se destaca.

2) Faixa Etária:

Em relação à idade dos respondentes, mais da metade têm 21 ou 24 anos, como observamos na Tabela 5.

Tabela 5 - Faixa etária dos informantes da pesquisa – questionário

Público	Faixa Etária
Informantes 2º sem. 15	60% têm 21 ou 24 anos
Informantes 1º sem. 16	69% têm 21 ou 24 anos

Se considerarmos o conjunto, são 87% a ter entre 21 e 24 anos, o que nos faz inferir que os intercambistas cursaram ao menos um ano acadêmico ou estão no início do máster quando saem para intercâmbio, ou seja, não são recém ingressantes.

Na USP, por exemplo, são necessários de dois a quatro semestres para que o estudante possa realizar seu intercâmbio e o cumprimento de 20 ou 40 % dos créditos, a depender da modalidade e da região pretendidas, conforme o que se estabelece em critérios dos editais publicados pelas CRINT ou AUCANI.

3) Curso de origem:

Quanto ao curso de origem, temos a seguinte distribuição:

Tabela 6 - Curso de origem dos informantes da pesquisa – questionário

Público	Curso de origem
Informantes 2º sem. 15	80% cursam Letras, Línguas ou Linguística na IES de origem.
Informantes 1º sem. 16	46% cursam Economia (Internacional) ou Administração
	54% são de outras áreas

No cômputo geral, observa-se que os estudantes que participaram da coleta de dados via questionário estão prioritariamente inseridos em cursos da área de Humanas.

No que se refere aos informantes de 2015, quase a totalidade é estudante de Letras ou Línguas:

Figura 6 - Curso de origem dos intercambistas de 2015

Quanto a essa predominância, é necessário lembrar que a coleta ocorreu na disciplina 0808000 – Aspectos da Cultura Brasileira II, oferecida pela FFLCH. Esse curso, no entanto, é aberto a todos os estudantes em intercâmbio na USP, de modo que o local onde o mesmo é ministrado não deveria ter esse tipo de impacto.

O que nos parece ser significativo nesse sentido é o fato de os cursos nas IES de origem serem mais interdisciplinares, como aqueles de Línguas Estrangeiras aplicadas às Relações Internacionais, ao Comércio Exterior ou à Economia (internacional).

Para os informantes de 2016, destacam-se os cursos de Economia/Administração (46%) e Comércio/Marketing (31%), as quais são áreas correlatas.

Figura 7 - Curso de origem dos intercambistas de 2016

Dessa amostragem, depreendemos que a formação desses sujeitos tem certa ênfase em uma perspectiva voltada ao estrangeiro, referida como internacional (Comércio Internacional, Economia Internacional), e que alguns cursos possuem um caráter interdisciplinar relacionando áreas como comércio, economia e línguas, de modo a implicarem conceitualmente a necessidade ou a importância de se vivenciar uma experiência formativa no exterior. E essa consciência (ou representação) ecoa em vários dos testemunhos apresentados.

3.1) Unidades USP com oferta de cursos similares:

Cursos similares aos referidos por esses estudantes são ofertados pelas seguintes faculdades e institutos da USP: FEA, FEARP, FFLCH, FAU, ECA, EACH e IRI.

4) Unidades USP de acolhida.

Do escopo acima, vemos que, de fato, esses estudantes procuraram cursar disciplinas nas Faculdades e Institutos aproximados aos seus.

Dos informantes de 2015, a maioria veio para cursar disciplinas na FFLCH, sendo que, dentre eles, apenas dois estudavam também em outra unidade, a saber, FEA e ECA.

No que se refere a 2016, 77% dos informantes realizavam seu intercâmbio nas faculdades de Economia e Administração (FEA/FEARP).

Lembramos que, como mencionado anteriormente, essas Faculdades demonstram um perfil voltado à internacionalização no que se refere ao número de acordos e convênios firmados e ao volume de mobilidade *in* e *out* que gerenciam (Figura 4). Fator esse que também acaba por favorecer a que se tenha uma boa integração entre curso de origem e de acolhida, permitindo-se adequação curricular na proposta dos planos de estudos a serem desenvolvidos durante o intercâmbio.

5) Universidades de origem.

As Universidades parceiras de origem dos estudantes eram:

Tabela 7 - Universidades de origem dos informantes da pesquisa – questionário

Público	Universidades de origem
Informantes 2º sem. 15	Lyon 2, Lyon 3, Université Québec à Montréal, Paris 3, University of Chicago, Paris Sorbonne.
Informantes 1º sem. 16	IAE de Bayonne ¹³³ , ESCE ¹³⁴ , Toulouse Business School, Audencia Business School, Telecom, IESEG, ENSA ¹³⁵ Paris la Vilette, École Polytechnique Fédérale de Lausanne e ENSA de Nantes.

¹³³ École universitaire de management.

¹³⁴ École supérieur de commerce.

¹³⁵ École nationale supérieure d'architecture.

6) Proveniência:

As cidades circuladas em azul foram mencionadas pelos informantes de 2015 e, em vermelho, pelos de 2016.

Figura 8 - Cidades de proveniência dos informantes

Adaptado de: www.cefax.org/tecno/aulah11/mapes_francia.html (2017)

Dessas, a maioria dos informantes de 2015 veio de Lyon e Paris, as quais se destacam pelos cursos de humanidades.

Em 2016, a cidade de Toulouse foi a mais informada, com ênfase em cursos de Economia.

Do que se obtém um perfil predominante de estudantes das áreas de humanidades e economia, lembrando-se que esses cursos podem estar associados às Relações internacionais, cujo público em grande medida tem como requisito realizar intercâmbio ou estágio no exterior como parte de sua formação e também como um anseio pessoal.

6) Duração do Intercâmbio.

Quanto ao período de intercâmbio notamos que:

Tabela 8 - Duração prevista para o intercâmbio

Público	Duração
Informantes 2º sem. 15	70% passariam todo o ano acadêmico europeu em intercâmbio
Informantes 1º sem. 16	69% ficariam apenas um semestre

No comparativo anual, a amostragem não revela preponderância de nenhum dos períodos, quer semestral ou anual, visto que a proporção praticamente se equivale.

Entretanto, se tomarmos como base os dados do 2º semestre de 2015, notamos certa tendência a que os intercambistas que venham no primeiro semestre do ano acadêmico europeu passem a totalidade do mesmo em intercâmbio.

7) Intercâmbios anteriores.

É bastante interessante observar que a maioria dos intercambistas não havia feito nenhum intercâmbio anterior.

Tabela 9 - Intercâmbios realizados anteriormente pelos participantes da pesquisa

Público	Intercâmbios realizados
Informantes 2º sem. 15	80% não haviam realizado intercâmbio anterior
Informantes 1º sem. 16	70% não haviam realizado intercâmbio anterior

Dentre os informantes de 2016, dos 30% que já haviam feito intercâmbio, nenhum foi realizado na América Latina. Grande parte ocorreu dentro da própria Europa.

Assim, o intercâmbio no Brasil era o primeiro da maioria.

Também para aqueles que tiveram experiência anterior, era a primeira vez que estavam na América Latina.

De modo que a opção desses por realizar o intercâmbio no Brasil representa quer a escolha para um primeiro intercâmbio quer em vistas de realizá-lo na América Latina. Fato

esse associado talvez à posição que o país ocupa no cenário Internacional e/ou à imagem que os estrangeiros fazem do mesmo e que motiva sua preferência.

8) Línguas estrangeiras faladas pelos informantes:

Com exceção de um informante, todos relataram conhecimentos de ao menos uma língua estrangeira.

O público de 2015 apontou as línguas inglesa, portuguesa, francesa, espanhola, romena, bambara e lingala como integrante de seu capital linguístico:

Figura 9 - Línguas estrangeiras faladas pelos informantes 2015

Dessas, destacam-se o inglês e as demais línguas latinas com as quais o português é comparado com frequência pelos intercambistas:

Figura 10 - Línguas estrangeiras mais mencionadas pelos informantes 2015

Os informantes de 2016 reportaram as seguintes línguas estrangeiras:

Figura 11 - Línguas estrangeiras faladas pelos informantes 2016

Para o público de 2016, os idiomas de destaque são: inglês, português e espanhol:

Figura 12 - Línguas estrangeiras mais mencionadas pelos informantes 2016

Os dados acima mostram que os intercambistas tiveram contato com alguma língua estrangeira antes de aprenderem ou se interessarem pela LP.

O fato de muitos (48%) terem estudado a língua espanhola¹³⁶ os leva a tecer (conscientemente ou não) comparações entre esta e a LP, ressaltando-lhes a raiz latina.

O perfil dos respondentes indica se tratar de um público predominantemente do gênero feminino, tendo seus 21-24 anos, com certo percurso formativo na IES de origem (não são ingressantes), estando alguns no *Master*, o que equivaleria aproximadamente ao 4º - 5º ano de graduação na formação universitária brasileira, sendo majoritariamente das áreas de Letras/Línguas Estrangeiras (2015) e Economia/Comércio Internacional (2016), vindos prioritariamente da França, de várias regiões, com conhecimentos de outras línguas estrangeiras, especialmente o inglês e o espanhol, língua com a qual, a maioria, compara o português.

4.1.2. O que diz o sujeito- aprendiz?

Com vistas a se compreender a situação do intercâmbio realizado, os centros de interesses dos informantes e seus incentivos, foram-lhes colocadas algumas questões, a fim de pudessem relatar suas motivações, seus anseios e expectativas¹³⁷, tendo-se como temas norteadores: *a realização do Intercâmbio no Brasil, a relação do estudante com o país e com a LP*.

Do que foi declarado, depreendemos a existência de certos eixos a orientar as respostas. São eles: *Motivações Acadêmicas, Língua, Cultura e Identidade*.

Essa aproximação estrutural dos dados permitiu-nos não apenas ter um olhar global da situação do intercâmbio, incluindo aspectos motivacionais, ou seja, em momento anterior a sua realização, da percepção que eles se faziam da concretização do mesmo e prospectivos, quer dizer, relativos aos benefícios almejados, como perceber que alguns desses eixos por nós elencados, a saber língua e cultura, ecoaram nos comentários de informantes de outras pesquisas, como aquelas desenvolvidas por Riccio e Sakata (2006) e Madruga (2014), que lidaram com intercambistas, francófonos inclusive, sinalizando-se,

¹³⁶ Esse conhecimento do inglês e do espanhol (por quase metade dos informantes), além da opinião de que saber este último seja favorável à aprendizagem da LP, é corroborado por dados de pesquisas com intercambistas francófonos, como aquela desenvolvida por MADRUGA (2014) junto a estudantes em mobilidade na EP-USP.

¹³⁷ Perguntas de 1 a 14 do questionário, Apêndice A.

assim, para uma recorrência temática quanto às justificativas apresentadas pelo estudante estrangeiro para a mobilidade acadêmica, em especial, no Brasil.

De um modo geral, o que move os estudantes a saírem em intercâmbio está contemplado, como dissemos, em quatro eixos, os quais ocorreram na seguinte ordem de importância apresentada na Tabela 10:

Tabela 10 - Eixos motivacionais para a realização do intercâmbio

	Informantes 2015	Informantes 2016
1º	<i>Língua</i>	<i>Motivações Acadêmicas;</i> <i>Identidade</i>
2º	<i>Cultura; Identidade</i>	<i>Língua</i>
3º	<i>Motivações Acadêmicas.</i>	<i>Cultura</i>

Conforme a Tabela acima, nota-se uma diferença entre os públicos desta pesquisa na priorização dos aspectos elencados.

Os informantes de 2015, majoritariamente de Letras, sentem-se impelidos a ir ao encontro da língua e da cultura local, ao que agregam questões de ordem pessoal, relegando a terceiro plano as motivações acadêmicas. Pelo perfil dos mesmos, entendemos estarem estas motivações implícitas nas anteriores.

Os estudantes de 2016 focaram mais o fato de haver convênios acadêmicos interinstitucionais como possibilidade e oportunidade para estudar no exterior, o que agregaria valor a sua formação atual e futura, voltada ao mercado de trabalho e à carreira profissional.

Esse discurso reflete certo imaginário decorrente das próprias políticas de internacionalização que, como vimos, “se constitui como estratégia intencional visando à melhoria da qualidade e da pertinência do ensino superior”¹³⁸, de modo a garantir aos graduandos “acesso à diversidade de programas, incluindo oportunidades de estudos multidisciplinares, [sendo] encorajados a despendar ao menos um semestre em universidades fora de seu próprio país”, como firmado na Declaração de Sorbonne.

¹³⁸ Association Internationale des Universités.

Vemos, portanto, que o anseio desses aprendizes com o intercâmbio é a transformação e a valorização, a partir dessa experiência.

Na sequência, os eixos são apresentados com as suas subdivisões, juntamente com os relatos dos estudantes.

4.1.2.1. Eixo Motivações Acadêmicas

No questionário, os intercambistas sublinharam as seguintes *Motivações Acadêmicas*:

- Existência de acordo de cooperação acadêmica;
- Relação com tema de pesquisa desenvolvida na IES de origem;
- (importância) para o currículo acadêmico e profissional;
- Reputação da USP;
- Possibilidade de especialização, contato com diferentes formas de ensino e com outros estudantes.

Alguns desses tópicos também foram pontuados pelos estudantes em intercâmbio na EP – USP, entrevistados por Madruga (2014, p. 130), como questão de ordem curricular e profissional e referente à boa reputação da faculdade/universidade de acolhida, e pelos informantes de Riccio e Sakata (2006, p.289), em intercâmbio na FEA, que mencionaram igualmente aspectos acadêmicos e profissionais, além da exposição a outros modos de pensar e estilos de ensino.

Pelos relatos, as motivações acadêmicas que trazem os estudantes à USP são permeadas pela abertura e vontade em empreender.

O fato de haver cooperação entre as instituições de ensino, o grau de internacionalização da USP, o contato com um *conteúdo pedagógico formador*, ***descobrir uma nova escola, um ensino diferente***, de experimentar *diferentes maneiras de aprender em seu domínio de estudos* e de ***encontrar novos alunos***, a possibilidade de realizar pesquisas são temas indicados como motivadores à mobilidade realizada.

*Desejo aprender o que não aprendi ainda, tanto na cultura quanto na área acadêmica (K)*¹³⁹.

Quero ter a oportunidade de participar em de projetos profissionais interessantes e valorizantes (FF).

Espero adquirir outra visão do campo de estudo (T).

Aqueles que já haviam estado no Brasil por um curto período ressaltam expectativas acadêmicas como:

O intercâmbio estava previsto no programa de estudos;

Validar o estágio internacional;

Participar de projetos profissionais interessantes.

Finalizar os estudos.

Alcançar maturidade profissional.

Da experiência do intercâmbio até o momento da coleta dos dados, destacam a pedagogia adotada em sala de aula, o contato com os colegas e com os professores, em um contexto formativo e de trabalho, sendo considerado diferente daquele praticado no país de origem (certa proximidade que permite discussão e acesso à informação)¹⁴⁰. A estrutura curricular, bem como o reconhecimento dos cursos e dos créditos são outros atrativos acadêmicos aos olhos desses estudantes.

4.1.2.2. Eixo Língua

Um dos temas de investigação focados pelo questionário, como dissemos, versou sobre a Língua Portuguesa, englobando a situação de aprendizagem prévia, as motivações desses estudantes em aprendê-la e suas percepções sobre a mesma, sobre as quais entendemos já impactar o intercâmbio, que iniciavam naquele momento.

Sobre o **Contexto/Local de aprendizagem prévia da LP**, no que se refere aos dados de 2015, 60% dos informantes afirmaram ter estudado a língua portuguesa na Universidade antes de vir para o intercâmbio em curso livre de línguas ou na licenciatura, 20% com amigos e familiares e 20% em situação mista, ou seja, tanto na universidade

¹³⁹ Aprender o que ainda não se tinha aprendido ou obter conhecimentos que, em princípio, não se teria na IES de origem é saldo positivo da formação ao fim do intercâmbio para nossos entrevistados.

¹⁴⁰ Observações nesse sentido foram feitas pelos entrevistados como saldo positivo de sua formação.

como com amigos ou familiares. Houve quem citasse a influência de alguma pessoa de origem portuguesa ou da cultura, a partir da participação em grupo de capoeira, por exemplo, e ainda ter se motivado a estudar a língua portuguesa por conta da aprendizagem da língua espanhola.

Para o público de 2016, 39% aprendiam a LP em imersão por ocasião do intercâmbio, 23% haviam estudado a língua na Universidade ou escola, outros 23% em contexto misto e 15% em autodidata, ou seja, a maioria (54%) optou pelo contexto não institucional, interagindo com amigos e familiares, fazendo uso de recursos como internet, filmes, músicas, livros, em estudo autônomo, tendo no contato com o outro a estratégia priorizada para a aprendizagem da língua portuguesa.

Com isso, para o grupo de 2015, destaca-se o contexto formal na aprendizagem prévia da LP. Para o de 2016, o contexto não institucional, tendo significativa importância a situação de imersão no próprio intercâmbio, ou seja, uma aprendizagem a posteriori.

A idade de início de aprendizagem da LP variou entre 20 e 23 anos, a maioria tendo 21, e a variante linguística com maior frequência de contato foi a de Portugal.

Sobre o *nível de conhecimento declarado* por competência, obtivemos para o grupo de 2015, o que segue na Tabela 11.

Tabela 11 - Nível de conhecimento de LP declarado por competência – informantes 2015

Habilidades Oraís

A maioria declarou ter conhecimento:	
Compreensão oral	Avançado
Expressão oral	Intermediário

Habilidades Escritas

Compreensão Escrita Acadêmica	Intermediário
Compreensão Escrita do Quotidiano	Avançado
Expressão Escrita Acadêmica	Intermediário
Expressão Escrita do Quotidiano	Intermediário

Vemos que, de modo global, os entrevistados consideravam ter um nível **Intermediário** de conhecimento em LP, a exceção das habilidades de Compreensão oral e escrita do cotidiano que destacaram como de nível **Avançado**.

Essa autopercepção de desempenho, a nosso ver, condiz com uma imagem padrão que os aprendizes têm em relação ao grau de dificuldade que atribuem às diferentes habilidades em língua estrangeira, tendendo-se que a escrita (habilidade escolar por tradição) seja de maior grau de dificuldade em termos de aquisição.

Já os informantes de 2016 consideram ter conhecimentos **Intermediários** em LP, independentemente das habilidades.

Vale lembrar que 39% deles afirmaram aprender a LP durante o intercâmbio, ou seja, em pouco tempo (entre um e dois meses, a depender da data de chegada) já percebiam progressão significativa.

No que se refere à *motivação* inicial, grande parte apontou seu interesse pelo Brasil (país, cultura, variante da língua portuguesa), outros, o fato de a LP ser obrigatoriedade acadêmica, fazendo parte da grade curricular do curso de origem ou como oferta em cursos extracurriculares. Houve ainda menções à curiosidade que a LP despertava, o que os impulsionou a iniciar seus estudos, a certa inclinação para línguas estrangeiras, à questão familiar, bem como à possibilidade da realização do intercâmbio.

Questionados se havia pessoas do convívio que falassem português, 67% do público de 2015 afirmaram que alguma pessoa conhecida falava português, a maioria amigos. Contudo, apenas dois julgaram que essa pessoa influenciou de algum modo sua aprendizagem da (ou interesse na) LP.

Em 2016, 54% têm amigos ou familiares que falam a LP. 46% não tinham pessoas próximas que soubessem a LP. Apesar disso, daqueles que mencionaram ter pessoas de seu convívio com conhecimentos na língua-alvo, 86% ressaltaram influência quer na aprendizagem quer na escolha do Brasil como destino de seu intercâmbio.

Essa diferença entre os públicos quanto à percepção da influência de outrem na motivação para a aprendizagem da LP seja, talvez, índice de um critério de valorização distinto atribuído a essa presença, conforme os percursos de vida e de aprendizagem dos respondentes e suas representações sobre o aprender línguas. Um público mais acostumado ao estudo formal pudesse sentir como menos significativo o fato de ter em seu convívio pessoas que falem a língua, atribuindo importância a outros estímulos. Assim como pessoas que tiveram um contato positivo com falantes do idioma desejassem aprendê-lo porque foram afetivamente mobilizados. Aspecto esse, como veremos mais adiante, extremamente significativo e que se concretiza quando da realização do intercâmbio¹⁴¹.

¹⁴¹ Como veremos na seção Cultura e com as entrevistas, a postura do interlocutor pode ressignificar ou reforçar a relação dos aprendizes com a língua e motivá-los a se engajar no processo de aprendizagem.

Quanto a um **imaginário linguístico** referente à LP, o qual, segundo Houdebine-Gravaud (2002, p.10), engloba a relação individual e social com as línguas, comportando as atitudes dos sujeitos e as avaliações que delas fazem, obtivemos respostas a salientar a proximidade entre a LP, a língua espanhola e o francês, ou seja, o fato de serem línguas românicas e, em decorrência, uma imagem de facilidade. Colocações consoantes àquelas apresentadas por Tavares e Silva (2015) acerca das representações de seus informantes, de origem europeia e africana, falantes nativos de francês, em intercâmbio na Universidade Federal de Uberlândia – MG, de onde se depreende certa interdiscursividade presente no imaginário dos intercambistas, cuja LM é o francês, destacando, portanto, a semelhança entre as línguas materna (LF) ou estrangeira (ELE¹⁴²) e a língua-alvo (LP), em uma simplificação pretendida do processo de aprendizagem, de maneira a facilitar uma primeira aproximação, iniciando o movimento de identificação, além de sinalizar para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue, tal como justamente se pretende fomentar no âmbito da DDL, e como política de unificação da Europa, como mencionamos na Segunda Parte.

Sobre as impressões prévias, ou seja, antes de estudá-la, nossos informantes destacaram os seguintes atributos:

- Relativos à beleza: **bonita**¹⁴³, atraente, **bela**.
- Relativos a um caráter mítico: misteriosa, curiosa e **exótica**.
- Relativos à sonoridade: **cantada** (*chantante*), musical, **melódica**, nasal, rápida, “cheia de ch”, sotaque diferente, poética. E também: cheia de consoantes, difícil de pronunciar, *moche* (feia), com sonoridade própria, pronunciada, animada, doce e ritmada.
- Relativos a certo grau de dificuldade: boa, fácil, difícil. E também: difícil de pronunciar, compreensível (escrita), complicada, muitas regras e muitas gírias;
- Comparação: **comparável ao espanhol**, diferente do português de Portugal, **latina**, “muito próxima da minha”, novo, similar ao francês.
- Apreciações de implicação pessoal: interessante, multicultural, divertida, franca, poética e única. E também: animada, teatral, doce, diversa e tropical.

¹⁴² Espanhol língua estrangeira.

¹⁴³ Os termos em negrito foram recorrentes e frequentes em ambos os grupos pesquisados.

Dos adjetivos apresentados, nota-se que a LP é considerada bonita, cantada, comparável a outras línguas latinas, diferente da variante portuguesa e passível de lhes causar certa implicação afetiva.

Em relação às impressões originadas após iniciados os estudos, quanto à facilidade que atribuíam à LP, a maioria dos participantes de 2015 mudou de opinião. Esta passa a ser percebida como mais difícil, por conta de aspectos fonéticos e morfológicos (vogais e tempos verbais). Já os intercambistas de 2016 continuaram a salientar os aspectos sonoros da língua e acrescentaram comentários voltados à reflexão linguística quanto ao sentimento por ela neles despertado: curiosidade, dificuldade ou prazer.

Foram destacados os seguintes aspectos:

- Relativos à beleza: linda.
- Relativos à sonoridade: (sempre) nasal, rápida, cheia de acento diferente, sotaque difícil, tônica, melódica, doce, ritmada e animada.
- Relativos a certo grau de dificuldade: mais difícil (pressupõe-se: do que imaginava), “nem tão difícil assim”, complexa, muitas gírias.
- Comparação: menos rápida que o espanhol, escrita diferente da fala.
- Apreciações de implicação pessoal: interessante, divertida, necessária, franca, rica, “há expressões de que gosto”, “adoro”.

Quanto aos elementos que despertam curiosidade ou representam certa dificuldade, tem-se:

- Acentos (pronúncia? Ou acentos gráficos mesmo?);
- Tempos verbais (ex. futuro do subjuntivo) e conjugação;
- Pronúncia: nasais e diferença em relação à pronúncia portuguesa, mais difícil que a escrita, “*percebi que o português aprendido é diferente do português acadêmico*”, “*expressões familiares difíceis de gravar*”.

Referentes àqueles que evocam prazer, estão:

- O caráter latino da LP;
- O sotaque, a melodia.
- A beleza;

- Expressões/palavras como: legal, saudade, viajar na maionese, brincadeira, rapariga, feijão, constitucionalissimamente, açai, borboleta, saúde, Anhangabaú;
- O conhecimento e o uso de marcadores conversacionais: pois é, tipo, tipo assim, verdade, isso, então.

Vemos que as impressões que esses estudantes se fazem da língua estão bastante voltadas aos aspectos sonoros, os quais se apresentam ao aprendiz como um leque de novas possibilidades, permitindo-lhe descobertas sensoriais e semânticas, as quais despertam sua curiosidade e lhes dão prazer, como afirmava Revuz (2001, p. 225).

Essa atração para alguns é tão forte que pode ser sintetizada na afirmação:

Gosto de tudo nesta língua!

Um último tópico presente nos questionários focava a continuação dos estudos da LP.

No momento da enquete, os participantes de 2015 afirmaram não estar mais formalmente estudando a língua portuguesa, embora considerassem que não tinham parado de aprendê-la, reconhecendo o próprio contexto de intercâmbio como situação de aprendizagem.

Em 2016, a maioria ponderou não ter parado de estudar a LP, o que reforça a percepção anterior da imersão como meio para a aquisição linguística, e se configura, inclusive, no objeto principal a motivar a realização do intercâmbio, no Brasil.

Ao optarem pelo intercâmbio, os estudantes trilham novo caminho na relação com a LP, o qual reflete seu anseio de ir ao encontro da língua e da cultura e de construir outro-lugar.

Nesse percurso, trazem os conhecimentos anteriores, suas representações, o que, ao chegar, balizam suas impressões. Ao vivenciar essa língua e essa cultura, buscam a integração e lançam mão de estratégias para tanto, o que incide em sua identidade, se ainda não reconfigurada, visto estarem no início do intercâmbio, já com sinais de alterações almejadas. Percurso esse que passamos a focalizar.

Expectativas

A expectativa inicial desses aprendizes em relação à língua portuguesa em seu intercâmbio é refletida nos questionários pelo anseio do **encontro**, o que para alguns se traduz em descobri-la, para outros, aprendê-la e, para os mais experientes, em obter aprimoramento:

Descobrir uma nova língua (T)

Aprender a língua (F6)

Quero reforçar o nível de língua. Espero falar corretamente a língua (FF)

Quero voltar com português fluente (F4)

Também a língua portuguesa falada no Brasil é “certa novidade”, considerada diferente daquela com a qual quase todos tiveram contato, a saber, a variante portuguesa.

Aprender a falar o brasileiro que é muito diferente do português (F6).

É ainda alvo de comparação com outras línguas integrantes de sua biografia linguageira, ação essa que incide também na escolha por realizar o intercâmbio e ter o Brasil como destino.

O meu português é melhor que o meu espanhol (F3).

Vir ao Brasil é ter a oportunidade de *aperfeiçoar meu português continuando a estudar também o espanhol (F5).*

Essa comparação, como apontamos na Segunda Parte, revela a relação rizomática de que fala Glissant (1997), para quem nenhuma língua é isenta do contato com as demais, mas está na presença de todas as outras, o que fomenta uma ação de consideração e de reconhecimento das línguas, bem como de uma competência plurilíngue, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência, forjada na interação e na inter-relação das línguas, parte do capital linguístico do indivíduo (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.23-4).

Desses depoimentos, depreende-se igualmente o foco dos intercambistas em relação à América Latina, buscando maior conhecimento sócio-cultural e estudando, ao mesmo tempo, seu português e o espanhol. Revela-se, ainda, o valor da autobiografia linguageira como meio propício a fazer emergir essas relações (THAMIN e SIMON, 2011, p.4; 2), (CUQ 2003, p.36-37).

Há de se sublinhar também o anseio pelo desenvolvimento de competências e habilidades, sobretudo expressas no “*falar a língua*” e o modo como muitos desses aprendizes estão marcando sua relação com a LP, sinalizando, a nosso ver, uma implicação afetiva.

Das colocações feitas, em mais de 30%, observamos o uso do pronome possessivo para designar a língua “*meu português*” em oposição a designá-la pelo uso do artigo definido “*o português*” ou “*a língua*”, observado também no testemunho anteriormente citado, opondo a LP ao ELE (*aperfeiçoar meu português continuando a estudar também o espanhol*- F5), o que entendemos evidenciar uma postura diferenciada do sujeito para com a LP:

Melhorar meu português (F1);

Melhorar meu português, aprender cursos diferentes (F3);

Poderia expressar apenas uma relação de posse, certo hábito do *eu* que enuncia em “apodera-se” dos objetos, uma visão centralizada no ego, porém, inclinamo-nos a objetivar esse uso (*meu português*) como uma adesão à língua. Raciocínio para o qual corroboram o verbo *aperfeiçoar*, *amar*, *apaixonar-se* e a locução *estar/ser apaixonado* pela língua, frequentemente utilizados pelos informantes:

Eu amo o sotaque do português do Brasil (F7);

No meu curso, havia estudado português e,então, eu me apaixonei pela língua, pelo país e seu multiculturalismo (F8).

Assim, o sujeito reconhece a língua portuguesa incorporada ao seu capital linguístico, mas, ao optar por se referir à língua como *meu português*, ao invés de

simplesmente precedê-la do artigo definido, sinalizaria¹⁴⁴ para algo além na relação do sujeito-aprendiz com essa língua.

Uma língua que não seja vista como próxima, que é do outro apenas e ainda está estrangeira ao sujeito-aprendiz, possivelmente não seria designada pelo pronome possessivo, pois dizer *meu português* implica que de algum modo e em algum grau esse sujeito já se autoriza a falar em primeira pessoa nessa língua, ou seja, a se colocar no mundo por meio dela.

Em certa medida (isso ficará mais visível ao leitor por ocasião das entrevistas), essa aproximação com a língua prefigura, a nosso ver, uma diferença que, segundo Braun-Dahlet (2003, p. 22), é significativa: falar **a** língua e falar **em** língua que significa “falar de dentro”. Falar em língua envolve a memória, a história e a cultura da língua, para o que entendemos que, além de vivência, do contato com falantes, é fundamental uma postura desse aprendiz no sentido de que queira essa aproximação, a qual impacta sua constituição enquanto sujeito, atitude essa bastante presente, sobretudo no relato dos informantes de 2015.

Este é um ponto muito importante para a aprendizagem de línguas e no convívio com o outro. Como apontam Charaudeau (2009), Revuz (2001) e Coracini (2003), neste processo de aproximação/identificação pode ocorrer um duplo movimento: de atração ou de recusa e o sucesso do processo depende, sim, de como o sujeito-aprendiz se posiciona diante dessa experiência com a LE.

Nota-se nos relatos que os estudantes apresentam esta aproximação, pois tratam a língua com certa afetividade (*amo, apaixonei*).

Falar uma língua poderia atender apenas ao instrumental, ao mais urgente da comunicação. Falar sua língua (ainda que do Outro, como diz Derrida, 2001) remete ao agir, ao viver, ao se relacionar por meio dessa língua e não a ter apenas como instrumento, mas imbuída de discurso, com uma carga histórica, social, cultural e afetiva.

O fato de apenas dizer *minha* língua ao se referir à língua-alvo não é, entretanto, suficiente para que se instaure essa relação. Para que se esteja e seja na LE, falando de dentro é preciso estabelecer, como discutido na Segunda Parte deste trabalho, um árduo exercício de articulação entre o sujeito da LM e aquele que se autoriza a falar em primeira

¹⁴⁴ Como salientam Bertaux (2001) e Kaufmann (1996), o pesquisador visa recuperar os indícios discursivos para construir hipóteses a fim de conhecer seu objeto de estudo, o que lhe permitirá atribuir sentido para o trabalho subjetivo que faz o indivíduo ao reconstruir sua história (OROFIAMMA, 2008 p.77).

pessoa no idioma estrangeiro. Ter, como aponta Grigoletto (2006), certa visada agonística, natural ao processo de subjetivação.

Contudo, tomar a LE para si é uma vereda que levará mais facilmente o aprendiz a poder dizer suas verdades, agindo e sendo nessa língua.

Como aponta Bretegnier (2011, p.36), é um processo que passa pela construção progressiva de uma maior proximidade sujeito - LE, que o faz produzir socialmente, ao mesmo tempo em que consegue se autorizar a produzir a língua em retorno, transformá-la e deixar nela seu rastro.

Disso decorre que uma língua desprovida de cultura, da interação social, desconectada do discurso, ou seja, apenas sistema, não corresponde ao que esses estudantes almejam, especialmente aqueles que cursam Letras:

Como estudante de línguas, parecia-me indispensável estudar ao menos um ano no estrangeiro (F5).

Assim, estudar línguas implica *sair do seu lugar, ir além-fronteiras*, não apenas no que se refere a um deslocamento geográfico, mas, como discutimos na revisão de literatura, especialmente com base em Revuz (2001) e Coracini (2003), colocando em relação sistemas simbólicos diferentes, tanto linguísticos como socioculturais, o que incide na constituição primeira do indivíduo, forjada pela língua e pela cultura maternas.

Lembremos ainda de Paulo e Maya, pesquisados por Bertoldo (2003) e Baroni e Jeanneret (2011), que tiveram que ir além, adentrar novas realidades discursivas, tomando, então, posse da língua-alvo e conquistando espaço, podendo construir outro lugar (de interlocução), ações primordiais para o encontro com a língua.

No testemunho citado (F5), destacamos o adjetivo *indispensável* e a locução *no estrangeiro*.

Dele se pode depreender a representação de que um estudante de línguas, que queira aprender a LE, deva vivenciá-la no contexto em que esta é falada quotidianamente, sendo necessário estar em contato com o outro, subjacente na locução *no estrangeiro*. Como aponta Jeanneret (2010, p.28), “apropriar-se de uma língua é construir-se uma capacidade para participar das práticas sociais e, ao mesmo tempo, essa participação permite ao sujeito configurar seus recursos languageiros”. Não se trata de “receber a língua pronta”, mas de inscrever seu discurso na cadeia de comunicação (BAKHTIN, 1981, p. 98;

108), mas para isso é preciso lançar-se nesse desafio de *sair de seu lugar*, ou seja, de sua zona de conforto e ir ao encontro do outro.

Impressões ao Chegar

Nesse encontro com o outro, proporcionado pelo intercâmbio, as primeiras impressões dos informantes destacam a receptividade do povo brasileiro, o que é um fator extremamente importante, inclusive colaborando para o desenvolvimento de uma postura favorável à superação de dificuldades com a língua portuguesa, fazendo com que o aprendiz não se atenha às suas dificuldades e ao pouco conhecimento linguístico, não sendo causa de ridicularização ou repreensão¹⁴⁵:

Tinha gostado demais. Gente boa, acolhedora. Eu nem sabia falar português e todo mundo estava lá para me ajudar (K).

Note-se que o verbo está no imperfeito *sabia*, portanto, entende-se que, agora, no momento da enunciação, ele reconheça “saber a língua”, independentemente do grau de proficiência atingido.

Esse conjunto interacional favorável faz com que o aprendiz vá tomando posse, se assenhorando da língua e do discurso e desenvolva um sentimento de alto contentamento, como evidenciado pela locução verbal *tinha gostado demais*.

Ao refletir sobre sua experiência, o sujeito se reconhece aquém do parâmetro linguístico que ele imagina como necessário à realização do intercâmbio no Brasil, *Eu nem sabia falar português*, mas ultrapassa esse entendimento, concluindo com a importância do acolhimento e da presteza que vivencia. Quase que se dissesse ‘eu não era “digno” de tanta atenção’, pois *nem sabia a língua daqueles com os quais convivia*, ‘mas justamente isso contribuiu para que eu viesse a saber mais dessa língua’.

Esse valor do poder falar no idioma do outro é extremamente significativo. Como vimos, foi ressaltado por Baroni e Jeanneret (2011, p.106) na análise da entrevista com Maya, a qual enunciou algumas vezes “*o poder do francês*” durante a mobilidade que

¹⁴⁵ Por ocasião das análises das entrevistas, veremos igualmente com a segunda entrevistada que esse sentimento de ter seu esforço reconhecido, que sua performance ainda que imperfeita seja valorizada pelo nativo é fator de motivação para o sujeito-aprendiz.

realizou na Suíça. Para ela, que é indiana, o idioma se apresentou “como uma forma de mediação, uma possibilidade virtual de ultrapassar as diferenças”¹⁴⁶ e, então poder vislumbrar alguma inserção.

Para nossos informantes, a *Língua Portuguesa* com a qual se deparam na chegada ao país lhes parece estranha, um pouco desconhecida com algumas particularidades, sobretudo sonoras.

Não conhecia nada da língua (B);

A língua era totalmente diferente, foi difícil (K);

Estou habituado a ouvir o português de Portugal e mesmo sabendo que a pronúncia era diferente em relação ao português do Brasil, fiquei surpreso de haver tantas diferenças (C).

Esse estranhamento é tão forte que um deles o indica pelo uso do substantivo *nada*: “*não conhecia **nada** da língua*”.

Lembramos que, como argumenta Coracini (2003, p.154), a LE pode ser alvo de estranhamento, levando a conflitos, mal-estar, incidindo até mesmo em resistência à aprendizagem, tanto mais por trazer uma carga ideológica que, à revelia do aprendiz, coloca-o em conflito com a ideologia da língua materna. Esse estranhamento, como mencionamos, poderia ser vivenciado como perda ou como operação salutar, promovendo a revitalização (dos sujeitos). Como salientaremos adiante, usar o imperfeito (*conhecia*) indica que o aprendiz superou esse estranhamento, ressignificando-o, de modo a não causar resistência, mas promovendo o desejo de continuar (devido a boa acolhida).

O outro intercambista faz uso do advérbio para sublinhar a intensidade dessa diferença entre o esperado e o encontrado: “*A língua era **totalmente** diferente*” (K).

A nosso ver, essa sensação é devida a não se estar habituado à prosódia da variante brasileira, como ocorre quando da exposição a variantes de outros idiomas com a qual o aprendiz não está acostumado (francês da França X do Canadá, inglês britânico ou americano), à existência de vocábulos e expressões específicos e, talvez, à forma de tratamento com o uso do pronome *você* associado à 3ª pessoa do singular no lugar de *tu*, que é o pronome pessoal correlato em francês.

¹⁴⁶ le «pouvoir de français» est présenté comme une forme de médiation, comme une possibilité virtuelle de surmonter les différences qui « accablent » l'apprenante.

No que se refere à sonoridade da língua, vemos que esse particular da LP do Brasil se destaca para um desses aprendizes que revela sua surpresa:

Estou habituado a ouvir o português de Portugal e mesmo sabendo que a pronúncia era diferente em relação ao português do Brasil, fiquei surpreso de haver tantas diferenças (C).

O aprendiz vê-se diante de outras possibilidades sonoras, como afirma Revuz (2001, p. 225), “desconhecidas” não só na LM como na LP que conhecia até então. Note-se que ele ressalta *estou habituado a ouvir*, mas *fiquei surpreso*. E potencializa a diferença percebida pelo uso do pronome indefinido *tantas*.

Esse enunciador verbaliza, assim, o que lhe parece um paradoxo e quase um inaceitável, marcado pela oposição entre (estar) **habituado** e (ficar) **surpreso**, agravado pela existência não de uma simples diferença, mas por *tantas*.

O conhecimento, digamos teórico (*mesmo sabendo que a pronúncia era diferente*), não foi suficiente para entender a variação linguística com o qual se defrontou ao chegar. Novamente tem-se, não apenas em expectativa, a oposição entre o sabido e o vivenciado. Saber que a pronúncia era diferente não “evitou” sua surpresa ao experimentar a língua produzida em contexto outro, no caso, no Brasil.

Estando em intercâmbio, esses aprendizes iniciam uma relação com a LP, vislumbrando novos aspectos ou suavizando os anteriores e passam a chamar sua atenção:

- O sotaque brasileiro:

Amo a língua. O sotaque de Portugal é mais fechado e mais complicado para a compreensão (F8);

É diferente da pronúncia portuguesa, afirma (F3).

- A prosódia da língua que é melodiosa ou *cantante* (como dizem).

- Os tempos verbais, que lhes causam certa dificuldade e

Os tempos verbais, tenho dificuldade em assimilar (F4);

- Determinadas interjeições e palavras usadas no cotidiano:

Nossa, legal, beleza, saudades, ‘tipo assim’.

A experiência vivida *in loco* faz a LP ser considerada quer *fácil*, pois conseguem dela fazer uso, quer *difícil*, sobretudo em termos de pronúncia e conjugação verbal, ou seja, um nível mais fino de apreciação da mesma e lhes desperta apreciações como:

Boa, bela, interessante e única.

Para um falante nativo e apreciador de sua língua, essas características saltam aos olhos, pois marcam uma afetividade e considerável apreço desses aprendizes para com a LP. Suas colocações revelam um encantamento expressivo para com a língua, fruto do contato com a mesma, o que passa a incorporar o seu imaginário.

Questionados se havia algo de que não gostassem ou que achassem estranho, informam:

Não (há elementos que me desagradem).

Toda língua está difícil então não acho português difícil (P1).

Está tudo bem. Há suas diferenças, mas é assim mesmo, como tem em toda língua (F7).

Ao enunciarem que algo pudesse não ser de seu agrado ou lhes causar problemas, esses aprendizes suavizam-no, reconhecendo que toda língua tem suas particularidades e, assim, acabam por generalizar a questão, estendendo as eventuais dificuldades ao processo de aprendizagem e não as restringindo à língua em si.

Ter a ocasião de exercer a língua em meio endolíngue contribui para sua aprendizagem e assimilação, de modo que os percalços são resolvidos mais facilmente com o auxílio de outros aprendizes e falantes nativos.

Quem já não se deparou com a experiência de hesitar sobre uma palavra em língua estrangeira e buscar no falante nativo uma confirmação ou explicação para a palavra que gostaria de saber? Ou desejou que esse a conceituasse? E quem em presença de falantes nativos não foi por eles corrigido?

O meio e as situações diferentes vividas no dia a dia fazem a mediação entre o que já se sabe e o que se precisa saber. Segundo Krashen (1982, p.62-72; 15-20), a quantidade de input significativo e o monitor que regula as hipóteses feitas contribuem para aquisição linguística.

Assim, essa vivência da língua estrangeira em contexto de intercâmbio contribui não só para aquisição linguística como redefine o imaginário linguístico que se tem.

O fato de ter que exercer quotidianamente a língua em contexto de grande implicação faz com que o sujeito-aprendiz se sinta capaz de executar tarefas, expor suas opiniões, *ser* na língua-alvo. Quanto mais o aprendiz engaja-se nesse processo, mais desenvolve habilidades na língua e por seu intermédio.

Estratégia inicial para aprender a Língua

Também aqueles que iniciaram, no Brasil, seus estudos da LP passam a considerá-la fácil, pois *ao final conseguimos fazer comparações com o espanhol ou com o francês*, testemunham.

Desse modo, os aprendizes tomam consciência de que podem estabelecer relações entre as línguas que constituem seu capital linguístico e lançam mão dessa estratégia para obter progressos.

Um dos informantes expressou sua relação inicial com a LP como sendo nem fácil nem difícil, *médio*, pois passado o choque¹⁴⁷ inicial, superadas as primeiras dificuldades, seria fácil compreendê-la, visto ser uma língua latina. Com isso, embora no começo não fosse tarefa simples, o aprendiz já antevê fazer uso de sua competência plurilíngue para avançar em sua aprendizagem.

Essa associação da LP às outras línguas românicas (o francês e o espanhol), constituintes da biografia languageira desses aprendizes, é expressa em impressões como:

É uma língua latina;

Comparável ao espanhol;

Diria mais fácil, pois próxima do francês e do castelhano (espanhol) (F1);

Fácil, pois aprendi o espanhol (F2);

Fácil, porque falo espanhol e francês (F3);

Achava o português 'simples' enquanto língua latina. Eu já conhecia o espanhol, o francês e o italiano que me ajudaram muito (F8);

¹⁴⁷ *Passé le cap du début, c'est plus simple* é a expressão utilizada pelo informante (T), a qual sinaliza para a superação de um ponto crítico. É usada para marcar a transposição de uma dificuldade ou barreira.

Fácil por um lado porque próxima do espanhol, mas com sonoridades e ortografia de toda forma diferente, assim, difíceis.

Mais para fácil porque falo espanhol e porque a base do português é o latim como o francês e o espanhol (L).

Assim, os conhecimentos anteriores da LM e de outras LE, todas latinas, formavam-lhes uma grade de leitura, favorecendo sua aproximação com a LP, tendo um papel significativo enquanto elo motivador da aprendizagem. De certa forma, tem-se novamente aquele jogo de contrastes entre o familiar e o estrangeiro, no caso claramente não tão estranho assim.

Notamos ainda que um dos pesquisados afirmou não ter qualquer impressão anterior em relação a LP, argumentando, entretanto, que não fazia apreensões, visto se tratar de uma língua românica. Ou seja, inconscientemente, este também já associava a língua portuguesa a seus conhecimentos e impressões de outras línguas, ao menos de sua língua materna que é também românica e de algum modo a LP poderia lhe ser familiar. Nesse sentido, embora não enuncie expressamente, no não-dito¹⁴⁸, esse informante estava compreendendo a LP como uma língua fácil.

Com isso, aquele confronto entre LM e a LE, possibilidade asseverada por Revuz (2001 p.215), está minimizado pela proximidade entre essas línguas, promovendo engajamento na aprendizagem, inclusive de modo afetivo:

Muito próxima da minha.

Além de aprender a língua portuguesa para o período de estudos, efetivo, já estando em imersão, ou almejado, quando se preparavam para vir em intercâmbio, alguns o fizeram também por uma relação de afetividade com algum falante dessa língua (aprendizes ou nativos), destacando-se, com isso, a influência que a aprendizagem do outro tem ao impactar o desejo e até mesmo a aprendizagem de alguém.

Alguns testemunhos indicam-no claramente:

Sim, claro. Queria melhorar meu português para minha família (P);

Admiro ela (prima) vir sozinha e aprender rápido (N).

¹⁴⁸ Observar o não-dito ou outra forma de se dizer “o mesmo” é procedimento de análise sugerido por ORLANDI (1999, p. 33).

Note-se que P enfatiza seu comentário pela colocação *sim, claro*. Melhorar seu português é uma meta que espera também pelo intercâmbio atingir. Para esse sujeito-aprendiz, a LP não é língua materna, embora seja a língua da mãe¹⁴⁹ e da avó, que são portuguesas, mas é língua de afeição e de convívio familiar.

Para o outro aprendiz, a língua portuguesa é objeto de conquista exitosa. Admira o fato de sua prima ter vindo sozinha ao Brasil, a São Paulo, e ter aprendido rapidamente a língua. Expressa, portanto, a partir do verbo *admirar* o desejo de reproduzir o feito da prima, vislumbra para si essa conquista e, desde já, assume uma postura favorável à aprendizagem, almejando fazer da língua “do outro” sua (MAHER, 1998; REVUZ, 2001; CORACINI, 2003; BERTOLDO, 2003).

Seu testemunho sinaliza para uma projeção de como gostaria de realizar seu intercâmbio e sua aprendizagem da língua portuguesa. Vir sozinha e aprender a língua rapidamente é uma questão de sucesso, admirável e digna de ser repetida.

Também neste início de intercâmbio, notamos que os adjetivos atribuídos à LP denotam a existência da transferência de certa impressão cultural para a língua em si, como quando afirmam, por exemplo, seu multiculturalismo. Argumento certo, porém para todas as línguas, pois não existe idioma puro, afirma Derrida (2001, p.23)¹⁵⁰ ou, como entende Glissant (1997, p.22), há uma pluralidade nas línguas independentemente se fazemos uso de uma só, pois se o faz em presença de todas as outras. Embora não seja essa provavelmente a visão dos intercambistas, nada mais coerente do que em seu entender uma sociedade que veem como plural tenha uma língua igualmente plural.

Um discurso de brasilidade, imbuído “de estereótipos, etnocentrismos, idealizações e exotismos”, (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 256) incidiria no imaginário linguístico¹⁵¹ desses aprendizes, que a representam como sendo: *exótica, atraente e misteriosa*, o que nos parece ser uma transferência da visão que têm do Brasil, o qual é tido como *mítico, desconhecido*, cheio de mistérios e que, portanto, desperta interesse, atrai. É, nesse sentido, também *nova e curiosa*.

¹⁴⁹ Essa observação remete-nos novamente às considerações de Coracini (2003, p.145-6) quando falamos da LP como língua paterna, de que as definições LM vs. LE nem sempre dão conta da complexidade das relações estabelecidas entre o sujeito (aprendiz) e as línguas de seu capital linguístico.

¹⁵⁰ «On ne parle jamais une seule langue—ou plutôt il n’y a pas d’idiome pur».

¹⁵¹ Segundo Houdebine-Gravaud (2002, p.10), a relação do sujeito com a língua, sua e aquela da comunidade que integra como sujeito falante – sujeito social ou naquela que deseja ser integrado, pela qual deseja ser identificado por e na palavra, relação enunciável em imagens, participando das representações sociais e subjetivas, em outras palavras, de um lado as ideologias (vertente social) e, de outro, os imaginários (vertente mais subjetiva).

Essas representações podem ser aquelas partilhadas pelo grupo social onde se insere esse sujeito ou veiculadas durante o processo de ensino-aprendizagem, já que “nossos imaginários se constroem na comunidade cultural e na sua transmissão histórica e social” (HOUDEBINE-GRAVAUD, 2002, p.10), e também por isso, no convívio do intercâmbio, poderiam ser modificadas.

O que se evidencia em seus relatos é que, no contato cotidiano com a LP, em sua variante brasileira, chama-lhes atenção sua característica sonora, que parece aguçar-lhes o ouvido. A novidade na articulação e no encadeamento das palavras desperta sentimentos positivos e de curiosidade, e adentrar a sonoridade da LP os faz reconhecer a diferença fonética existente entre a “nova” língua e a LM, base de identidade:

É nasal;

É cheia de acento diferente;

É rápida;

É tônica.

Aliás, como apontaram Revuz (2001) e Coracini (2003), adentrar no mundo da LE é, em certa medida, retornar à experiência da infância, descobrindo sonoridades e ritmos, e poder dizer de outros modos, com outras palavras, inclusive, aquilo que em LM foi proibido¹⁵². A sonoridade não habitual tornar-se-ia um atrativo fonológico e simbólico, a sensação de liberdade e de prazer na realização de movimentos articulatórios diferentes. Exercício esse que se destaca aos olhos desses aprendizes.

Pela frequência com que remetem à sonoridade da língua, vemos a relevância que a mesma exerce sobre o imaginário individual, bem como coletivo desses aprendizes, corroborando a importância do corpo, da voz e da sonoridade da LE na constituição do sujeito-aprendiz.

Revuz (2001, p.217; p. 221) nos recorda que a língua é objeto de uma prática também corporal. Aprender uma LE remete à tentativa de fazer colaborar diferentes dimensões da pessoa, requerendo do sujeito o exercício de as por em marcha, de modo que não seja tarefa fácil, ao contrário, delicada, haja vista que: “solicita a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos (e,

¹⁵² Alguns brasileiros, por exemplo, divertem-se com a pronúncia da palavra *cou* (pescoço) em francês que lhes evoca algo que foi interdito em LM. Para os franceses, a pronúncia do ditongo *ão* pode representar um desafio.

portanto) as bases mesmas de nossa estruturação psíquica”. Para aprender uma LE, “o sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu *eu* um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entonacionais e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas”.

Estratégia para Aprimorar a Língua

A fim de concretizar a integração e a familiarização almejadas, 85% julgam importante morar com estudantes brasileiros porque isso facilita aprender e praticar a língua portuguesa (77%) e impregnar-se da cultura brasileira do cotidiano (54%).

Como forma de potencializar essa vivência para além do convívio em sala de aula e poder *conversar em português* e praticá-lo constantemente, a maioria dos intercambistas avaliados optou por morar com brasileiros:

Morar com brasileiros é o melhor meio de se ouvir constantemente a língua, falar e ser forçado a falar que é um método para realmente aprender uma língua (C).

A fim de se praticar a conversar em português (F1);

Porque preciso praticar meu português (F3).

Seria melhor morar com estudantes brasileiros para praticar a língua e pelo aspecto social (F6);

Conviver com falantes nativos é compartilhar diferentes situações de discurso, podendo não só ouvir como falar, e ter o “reconhecimento” daqueles que “detêm” a língua, ou seja, os nativos (por ser materna), representação essa bastante difundida no imaginário coletivo. É buscar identificar-se com esse outro e compartilhar “o *habitus social*” (ARFUCH, 2010, p. 49), tecendo vínculos “nas esferas sociais onde vive e interage (PASSEGGI, 2011b, p.24).

Essa experiência é causa de estímulo afetivo para a aprendizagem da LP e para que essa vá se tornando menos estrangeira. Progressivamente, o aprendiz vai alterando sua situação para sujeito – aprendiz até vir a ser um sujeito falante, passando a fazer uso dessa língua segundo interesses e necessidades sócio-discursivas. Esses diferentes momentos com a LP compõem sua história com a língua e trazem novos agenciamentos para a

percepção de si e do outro, de modo que essas histórias se interajam, compondo-se umas das outras (RICOEUR, 2014, p. 122).

Vêm também como positivo conviver com outros estudantes estrangeiros (54%), para ter contato com diferentes culturas e línguas (15%), além de compartilharem o mesmo ritmo (sair, estudar, comer juntos), digamos de uma rotina estudantil de estudo, de horários e de atividades conjuntas.

Minha situação atual me convém perfeitamente, pois me permite praticar quotidianamente as línguas que estudo (F5);

Para além da língua, é um momento de partilha intercultural, bem como das emoções e as viagens:

Para praticar a língua, mas é muito importante ter amigos estrangeiros com os quais se pode partilhar emoções e viajar pelas praias (F7).

Na medida em que o sujeito está imerso em um contexto de comunicação significativo e que implica engajamento pessoal e discursivo, é proporcionada uma aprendizagem mais eficaz.

É com base nessa compreensão que se fundamenta a expectativa de muitos deles ao final do intercâmbio de ter conhecimentos linguísticos e uma proficiência mais apurados¹⁵³, advindos dessa experiência de imersão, onde os mesmos compartilham a língua portuguesa em diferentes situações discursivas que os engajem enquanto sujeitos do discurso que se autorizam a falar em primeira pessoa na língua estrangeira e a ser “falado por ela”.

Assim, a forma escolhida ou ideal para habitar o país durante o intercâmbio está diretamente relacionada aos objetivos de sua realização e às expectativas descritas pelos informantes, visto que almejam prioritariamente aprofundar seus conhecimentos linguísticos em língua portuguesa e também nas línguas que compõem seu capital e, igualmente, vivenciar a cultura-alvo.

Outra estratégia sublinhada por um dos informantes foi que gostaria de conhecer muitos brasileiros, estar imerso na cultura e *melhorar meu português*.

¹⁵³ Novos conhecimentos linguísticos e uma proficiência mais apurada foram saldo positivo apontado efetivamente pelos entrevistados.

Por meio da vivência cultural, das viagens e do convívio com ‘muitos brasileiros’, ‘seu português’ teria a oportunidade de se aprimorar. E, como este faz parte de si, ele mesmo ficaria pleno de brasilidade.

Encontrar-se no estrangeiro é ter esse contato com o *Outro*, entendido como o falante nativo, mas também enquanto cenário diferente daquele no qual o aprendiz vive ou como situações novas que dele vão exigir outra(s) postura(s), decorrente (s) desse encontro com a *língua-cultura-país* potencializado por essa experiência de mobilidade acadêmica.

Para descobrir e explorar as novidades, a estratégia é conviver para aprender e partilhar, recorrendo à LP e a outras línguas de seu capital linguístico, como o inglês, o francês, o espanhol ou o “portunhol” como afirmam alguns, o que evidencia uma postura pró-ativa favorável ao engajamento desse aprendiz enquanto ser social, a qual contribuirá para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue.

Vemos como relevante a colocação dos informantes em querer e poder partilhar suas emoções, fazendo experiências conjuntas para além do contexto acadêmico, como nas viagens, pois o sucesso na aprendizagem não é fruto de uma consciência metalinguística apenas, mas passa pelo maior ou menor envolvimento do falante enquanto sujeito do discurso. Subjetivar-se é ocupar um lugar nessa língua (SCHERER, 2003, p. 120).

Arriscar e implicar-se para aprender

Ao falarmos em como o sujeito se coloca no mundo por meio da(s) língua(s), retomando o modo como nossos informantes se posicionaram em resposta ao questionário aplicado, vem-nos à mente o fato de que alguns deles intercambiaram com certa frequência a língua da qual fizeram uso para expressar suas colocações, lembrando que o mesmo lhes foi proposto em francês.

Alguns deles, logo nas primeiras perguntas, abandonaram a língua francesa e passaram a responder em português. Outros fizeram a mudança ao começar a responder as perguntas relativas à língua portuguesa e ao seu conhecimento sobre ela. Houve casos de alternância ao longo do questionário.

Essas ocorrências chamaram nossa atenção, pois evidenciam um processo interno, cognitivo interessante. Sinalizam para um exercício que faz o sujeito-aprendiz para melhor se colocar diante do que lhe é questionado.

Por que preferiram esta ou aquela língua para relatar sua experiência?

Se o questionário tivesse sido proposto diretamente em língua portuguesa, imaginamos que esse jogo de alternância não ocorreria. Dificilmente os informantes ousariam recorrer à língua materna para responder e, à menor dificuldade, tender-se-ia a recorrer ao silêncio, a não resposta (visto que o questionário não permite a mediação entre pesquisador e pesquisado da forma como em uma entrevista) e a informação se perderia.

Na situação relatada, a opção foi dos informantes. Eles, dispostos em responder às perguntas, fizeram uso das línguas de seu capital linguístico (LM e língua-alvo) conforme julgaram mais pertinente e mais preciso talvez, garantindo assim o direito de voz e fazendo- a chegar até o pesquisador.

Como aponta Bertaux (2001, p. 35), para a consecução de uma entrevista que engendre um relato de vida, o que estendemos à autobiografia languageira, é preciso que o entrevistado aceite a proposta do pesquisador. Este engajamento dos alunos na atividade proposta, buscando responder às perguntas da forma que melhor pudessem expressar sua posição, indica sua aceitação ao pacto biográfico e de entrevista (no caso pelo questionário).

Essa alternância remete-nos ao *entre* do qual falamos. Esse espaço que não divide e sim une o sujeito-aprendiz, a língua estrangeira e a língua materna, local particular para o sujeito se constituir constantemente.

Afetividade da LP – Marcas de resignificação

Dos relatos coletados, dois testemunhos de 2015 chamaram nossa atenção por trazer elementos especiais a fomentar a aprendizagem da língua-alvo, sendo que apontam para diferentes níveis de afetividade:

- A LP é língua paterna;
- A LP é parte obrigatória do currículo de formação;

Muitas são as reflexões acerca de LM x LE, L1 e L2 e de seu papel na formação do sujeito. Mas, o que pensar quando a língua-alvo é ao mesmo tempo “estrangeira” e “paterna”?

E da relação estudar por obrigação ou aprender por prazer?

Para um, a língua portuguesa é familiar, pois está relacionada à figura paterna, aos avós e a outros familiares e às viagens para Portugal. Apesar dessa vivência próxima, a LP não é considerada língua materna, a qual é o francês, língua da mãe propriamente.

Embora provavelmente seja língua da infância, o enunciador classificou a LP no mesmo patamar de outras línguas que fala regularmente. Assim, todas compõem seu capital linguístico, mas somente o francês pode ocupar o lugar de LM.

Mas, seria de fato a LP uma LE?

Esse caso parece ilustrar o que Coracini (2003, p.145-6) asseverou a respeito das nomenclaturas ‘língua materna’, ‘língua primeira’ ou ‘língua estrangeira’ serem rótulos estanques que não dão conta da complexidade da aprendizagem nem da relação estabelecida entre o(s) sujeito(s) e a(s) língua(s).

Há razões externas e internas a compor o desenho dessas relações e a nele interferir constantemente. Para muitos, na atualidade de alta mobilidade e reduzidas fronteiras, esses conceitos enrijecidos nada ou pouco indicam da afetividade estabelecida entre o sujeito (-aprendiz) e as diferentes línguas que compõem sua biografia languageira. Essas línguas constituem esse sujeito e sua relação com o mundo, impactando sua constituição independentemente do rótulo que a elas se possa atribuir.

Não se trata de simplesmente opor LM vs. LE, nem tão pouco atribuir apenas à primeira o caráter constitutivo. De uma forma ou de outra, todas as línguas aprendidas e, sobretudo, vivenciadas, impactam a subjetividade no constante processo de agenciamento identitário (ROSE, 2001).

Em um segundo caso, o informante relata que a língua portuguesa deixa de ser uma simples obrigação acadêmica e se torna paixão:

No meu curso, havia estudado português e, então, eu me apaixonei pela língua, pelo país e seu multiculturalismo (F8).

Mais adiante, sobre porque e como começou a estudar afirma:

Era uma escolha “obrigatória”, mas acabei por gostar da língua. Na época, estudava na Espanha tradução e interpretação (francês-português) (F8);

Essa transformação é tida como significativa pelo informante que faz questão de explicitá-la. Ele explica que era uma escolha obrigatória, uma vez que seu curso é de tradução/interpretação francês – português, mas que o contato com a língua (e a forma de ensino muito provavelmente) despertou-lhe não apenas o interesse como o gosto por essa língua e foi a ressignificação dessa relação que o motivou a vir em intercâmbio, como no desejo de se aproximar ainda mais do “objeto amado”, se assim podemos dizer.

Então podemos perguntar: Será que para esse aprendiz a língua permanece estrangeira?

Em seus comentários, ao qualificar a LP, o estudante afirma a proximidade da mesma com sua LM e reforça: *Gosto muito da língua*.

Seu testemunho sinaliza para um processo de subjetivação por meio da LP, favorável a que a experiência do intercâmbio e de seu uso sociocultural *in loco* a faça ser cada vez mais familiar e constitutiva de seu agir e de seu ser. Consideração essa extensiva ao estudante, cuja LP é língua paterna, bem como potencialmente aos demais intercambistas no decurso de sua experiência no país.

Dos casos pontuados, note-se que a motivação de ambos para aprender a LP não foi impulsionada pelo desejo, mas por uma contingência que aos olhos desses aprendizes tornou-se positiva e gerou um processo de adesão à língua que esperam reforçar por ocasião do intercâmbio.

Índice desse processo é, segundo nossa compreensão, o fato de que nenhum dos estudantes julga ter parado de estudar a LP, o que corrobora uma visão da mobilidade acadêmica como propícia ao aprender a língua-alvo o que, como vimos, faz parte de suas expectativas.

Outros dois depoimentos de 2016 se destacam pelo grau de afetividade e apreciação, agregando ao conhecimento obtido e à prática iniciada em contexto de intercâmbio, questões relativas a uma *transformação pessoal*.

Esses aprendizes ressaltaram que a língua é bela e que gostam bastante dela:

C'est une très belle langue, j'adore! (Muito bela língua, adoro) (T)

Bela língua, adoro! (BS)

E um deles acrescenta:

J'adore la parler! Tu deviens une autre personne, tu penses différemment, j'adore!

(T)

Vemos que, para ele, a língua aprendida e vivenciada é ocasião de *ser uma outra pessoa*, de poder *pensar diferentemente*, subentende-se que diferente do modo como o faz por meio da LM.

Esse seu enunciado vem ao encontro do que discutimos na revisão de literatura, a respeito de que a língua transforma o sujeito.

A experiência com LE é mobilizadora de questões identitárias, afirma Serrani-Infante (1998). Permite agenciar-se de maneira a se tornar um pouco outro (REVUZ, 2001), construindo novos olhares sobre o mundo, no contraponto com a LM, buscando produzir outros sentidos, como afirma Orlandi (1998, p.209), agindo na e pela língua.

E essa liberdade, esse outro jeito de ver o mundo é bastante positivo para esse sujeito-aprendiz que reforça por duas vezes adorar a LP, vendo na aprendizagem e no exercício da LP um meio de compreender o mundo que lhe é agradável e transformador.

Outro aprendiz testemunha:

Gosto da pronúncia, é uma língua cantante. Falo mais que em francês. Há mais alegria na língua e a personalidade das pessoas (BS).

Essa língua se apresenta com uma sonoridade tão cativante que impulsiona o sujeito a falar mais do que em LM. Para ele, há mais alegria na LP que se comparada, subentende-se, às línguas de seu capital linguístico. E justifica haver *a personalidade das pessoas* na LP.

Ele é um sujeito-aprendiz que se implica consideravelmente na LP e, em totalidade, pois nela vê características positivas que lhe são agradáveis e as quais almeja compartilhar. Não se trata apenas de saber a língua em termos cognitivos, e sim de expressar sua subjetividade por meio dessa língua, uma personalidade, como diz, alterada pela própria língua.

Subentende-se de sua afirmação que a LP lhe permite ser o que a LM não permite ou, ao menos, no grau e na forma como a LE o faz. Mas, não se trata de ser uma personagem, mas de permitir-se agenciar e, narrativamente, por meio dessa outra língua, cultura e visão de mundo.

Desse modo, aprender a LP e vivê-la nas condições de intercâmbio é também uma forma de descobrir a si mesmo como um outro, conforme nos dizem Ricoeur (2014), Revuz (2001), Coracini (2003) e, a partir de então, reconfigurar-se, agenciar-se como

afirma Rose (2001), compondo-se, assim, essa intrínseca relação *sujeito-aprendiz-língua estrangeira-intercâmbio reconfiguração identitária* que pleiteamos.

Reconfiguração do Imaginário

Aprender a língua; aprender a falar o brasileiro que é muito diferente do português (F6) é incentivo e meta nessa reestruturação dos imaginários, a qual se associa ao desejo de conhecer aquele outro da *nova cultura*, com a qual *se é diretamente confrontado* (N) quando se está em intercâmbio.

É se sentindo *confrontado* que ele consegue observar seu progresso linguístico, sua inserção na sociedade-alvo, valorizando as “aprendizagens realizadas no âmbito das línguas e culturas e no contato com o outro” (MOLINIÉ, 2006, p. 9), dando sentido a esses encontros e vendo que, com o intercâmbio, ele está atingindo suas expectativas.

Questionamos os intercambistas também sobre o que mais lhes agradava em língua portuguesa e pudemos notar, em meio aos relatos, uma força tendendo à comparação com o conhecido e uma abertura ao novo, a uma forma de ver o mundo com outros olhos por meio dessa língua, a partir dos seguintes comentários que selecionamos:

O que mais me agrada em língua portuguesa é seu lado latino (F1);

Agrada-me o sotaque europeu e angolano porque mais próximo do francês (F2);

Gosto muito das palavras francesas que os brasileiros usam frequentemente ‘chique’, por exemplo (F5).

O que mais me agrada em língua portuguesa é sua capacidade de trazer poesia não importa em qual situação (F4).

A nosso ver, esses comentários trazem indícios de um processo que faz o sujeito enquanto aprendiz de reconfiguração de sua própria identidade ou daquilo que a língua materna representa.

Das relações que destacamos duas estabelecem elo com a língua materna:

1. Uma pelo sotaque, que vemos como representante do continente europeu e, por conseguinte, um mesmo território e cultura partilhada em comunidade dita europeia, portanto, algo que lhe é familiar;

2. Outra pelo léxico, a partir dos galicismos da LP que remetem diretamente à LM. Ou seja, o que mais agrada ao informante na língua portuguesa é aquilo que de francês ela contém.

Na mesma direção, mas de forma não direta, outro intercambista, ao ressaltar o caráter latino da LP, acaba por compará-la ao francês ou, ao menos, circunscrevê-la em um mesmo ambiente já que ambas são línguas latinas.

Assim, embora haja a abertura ao novo, representado pela língua portuguesa falada no Brasil ou mais particularmente na América Latina, esse caráter latino evidencia também o modo como os latino-americanos vivem as línguas das ex-metrópoles, incluindo-se o espanhol. Portanto, certo apego ao conhecido, no caso a LM, pode estar subjacente a essa colocação, fazendo do que é agradável uma ponte entre o conhecido/familiar e o novo, a ser descoberto e explorado.

Ou seja, nesse momento da chegada ao país, do início de seu convívio diário com outros aprendizes e falantes nativos, o sujeito parece ainda querer se apegar à língua materna e ao que representa para si um “porto seguro”. A língua materna e os referenciais culturais trazidos são pontos de apoio para a relação com a LP e bagagem para a vivência que estavam desenvolvendo por ocasião do intercâmbio. Partiam, portanto, de uma perspectiva que lhes fosse familiar.

O último comentário elencado parece, porém, contrapor-se a esse apego ao conhecido:

O que mais me agrada em língua portuguesa é sua capacidade de fazer poesia não importa em qual situação (F4).

O sujeito-aprendiz ressalta o poético como marca da LP, o que, em princípio, é sinal de novidade, de experimentação, de abertura e potencialidades. É outra a postura adotada. Simbolizaria, talvez, um desprendimento, um lançar-se na experiência da língua estrangeira com bastante empatia e encanto, o que é importante e favorável à aprendizagem.

Nessas colocações dos intercambistas, mencionadas nos últimos tópicos, já se pode, portanto, observar modificações e ressignificações na relação do sujeito com a língua e a influência da mobilidade para tanto, como afirmavam Thamin e Simon (2011, p. 24).

4.1.2.3. Eixo Cultura

Conhecimentos prévios

Dos conhecimentos prévios que afirmavam ter, observamos que estes provêm particularmente do contato com as pessoas (conhecidos, amigos ou familiares), incluindo estudantes brasileiros em mobilidade em sua IES de origem e de conhecimentos escolares, cultura letrada, envolvendo: civilização e literatura, para o público de 2015, e história, economia e a crise política brasileira, para os informantes de 2016.

Dos respondentes em 2015, 80% têm amigos brasileiros ou conhecidos e 70% instrução sobre a cultura. No grupo de 2016, 92% têm (ou tiveram) contato com pessoas vinculadas ao Brasil. Em menor grau, houve menção ao fato de terem familiares brasileiros ou morando no país.

Esse contato prévio contribui à composição de um imaginário cultural, que pode estar marcado pela estereotipia, entendida por Amossy (2005, p. 125-126) como uma operação de interpretação do real através de uma representação cultural preexistente e segundo um modelo pré-construído, o que pôde ser visto em alguns dos enunciados de 2016, onde certos estereótipos sobre o futebol, o carnaval, as praias e o clima ensolarado estiveram presentes.

Esses mesmos temas apareceram em discursos outros sobre o Brasil, confirmando o caráter social partilhado das imagens prévias e certa interdiscursividade nos relatos sobre as impressões do estrangeiro a respeito do país, como demonstraram Paganotti (2007), a respeito das imagens de correspondentes internacionais, e Brito e Bona (2014) sobre as imagens e estereótipos envolvendo a música brasileira.

Nota-se que para 77% dos intercambistas esta é a primeira experiência no país, o que em nosso entender, favorece a que tenham uma visão estereotipada, marcada pelo mito da Terra Perdida (*Elo com a **terra perdida** nos países da Europa -B*), o jardim do Éden que se objetiva encontrar (*O país me atrai por sua riqueza cultural e natural - AM*), o qual orienta suas expectativas.

Gostaria de visitar o Rio de Janeiro, porque esse é um lugar mítico na cultura quebequense (F1).

Expectativas

Ao serem questionados:

Durante seu intercâmbio, há algo que gostaria de fazer no Brasil? Um lugar a visitar? Uma pessoa a conhecer? Um prato a experimentar? Um esporte a praticar? Etc. Explique.

Quase todos mencionaram expressamente o desejo de conhecer cidades ou regiões brasileiras, com destaque para o litoral. Aqueles que não especificaram a localidade, disseram que gostariam de viajar.

Ressalva-se, porém, que para além de simples menções a lugares, seus relatos colocam em evidência um cenário paradisíaco de belas paisagens e com caráter simbólico, elegendo locais a visitar pelo valor que possuem na cultura de seu país e pelo como são vistos por seus compatriotas. O que baliza sua escolha é a representação de Brasil difundida e compartilhada internacionalmente.

Em seu imaginário, esses lugares fantásticos, cheios de encantos e belezas os motivam a querer explorar e ao máximo, como enfatiza a afirmação abaixo:

Espero viajar pela costa, ao longo de toda a costa (F8).

Ao tecerem suas apreciações, os informantes fazem uso de advérbios e superlativos, destacando o encantamento pela exploração desse território:

*Nordeste, Amazonas, Pantanal são lugares **lindos** (F3);*

*Gostaria **muito** de viajar (F5).*

*De **rica** cultura;*

*Um país **imenso**;*

Essa questão da extensão territorial tem um caráter igualmente simbólico e foi evidenciada também por um pesquisador estrangeiro em mobilidade na USP, com o qual tivemos contato por ocasião de um Encontro de Pesquisa, que destacou para nós o sentimento de uma relação tempo-espço totalmente diferente daquela que estabelecem no contexto europeu, marcando um deslocamento, digamos, simbólico maior em um curto

espaço e tempo. Um trajeto curto, de poucos minutos, é suficiente para que se esteja em outro país que, embora represente certa continuidade em termos de território europeu e, de certo modo familiar, traz outros elementos de cultura e língua, que não são do mesmo nível dos que se possa encontrar nas diferentes regiões brasileiras.

De fato, normalmente são necessárias algumas horas para se passar de um Estado para outro ou de uma região a outra no Brasil e esse deslocamento pode levar ao contato com culturas regionais e variantes linguísticas da LP, mas, ainda assim, trata-se do mesmo país, o que também contribui para que lhe seja forjada uma representação de diversidade étnica e cultural.

Adoro a mestiçagem e a cultura, quero partir à descoberta de suas praias e seus parques (FF).

É um país mais caloroso, com importante diversidade étnica (L).

Entre aqueles que vieram durante as férias e por algumas semanas ao Brasil, essa experiência anterior não causou, no entanto, muitas alterações em seu imaginário, pois continuaram a ler a realidade a partir de concepções prévias (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2013, p.133). Se o país não é tão paradisíaco como para os outros, mesmo esses buscam descobri-lo, apresentando outras razões para viver a experiência de intercâmbio:

*Quero encontrar novos alunos, **descobrir uma outra cultura**, reforçar o nível de língua e validar o estágio internacional. Espero fazer amigos, falar corretamente a língua e participar de projetos profissionais interessantes (FF);*

O intercâmbio estava previsto no programa de estudos. Escolhi o Brasil para aprender o português e a cultura do país e a USP por sua reputação.

*Escolhi o Brasil pela língua e pela cultura. Espero melhorar meu português, **descobrir o Brasil** e sua cultura, encontrar novas pessoas, finalizar os estudos (L);*

Assim, todos querem fazer descobertas relativas à cultura brasileira, visto ser o país um atrativo aos olhos estrangeiros:

*Quero **descobrir** uma outra cultura;*

Escolhi o Brasil para aprender a cultura do país;

*Espero **descobrir** o Brasil e sua cultura*

*O país **me atrai** desde muito tempo por sua cultura, seu estilo de vida, a riqueza cultural e natural.*

Suas expectativas estão voltadas, portanto, a:

[Espero] melhorar meus conhecimentos linguísticos e culturais (F5);

Aperfeiçoar a língua, conhecer e compreender o processo de emigração no país, conhecer o país e todos os aspectos socioculturais (F8);

Sublinhamos, neste último enunciado, o pronome **todos** que sinaliza o anseio desse aprendiz em apreender, na totalidade, aquilo que para ele representaria a sociedade e a cultura brasileiras. Ressalta o linguístico, o histórico e o social.

Esse anseio de conhecimento e compreensão, no entanto, vai além da questão intelectual e engloba o afetivo. Pela relação sujeito-aprendiz – LP em contexto de intercâmbio, espera-se:

*Apprendre la langue, rencontrer des Brésiliens, me **familiariser** à la culture (N).*

Notemos que o desejo deste intercambista é vivenciar a LP e, por meio dela, fazer parte. O sujeito-aprendiz quer não apenas aprender a língua e encontrar os brasileiros como **se familiarizar** com a realidade (sócio) cultural que encontra.

Sem fazer uso do pronome ‘todos’ como o informante anterior, abarca igualmente certa totalidade expressa pela *língua*, pelo *povo* e pela *cultura*.

Esse “familiar” resvala também no contato anterior com brasileiros ou outros falantes de português (amigos, conhecidos ou familiares) e é peça-chave para despertar o interesse pelo Brasil e o desejo de realizar um intercâmbio no país:

Gostei dos brasileiros que conheci anteriormente é o que explica o intercambista (C) sobre o porquê de sua escolha pelo Brasil.

Tive a oportunidade de encontrar vários brasileiros na Europa (...) e fiquei com vontade de saber mais, salienta outro informante (PM).

Explorar o Brasil “real” e seu capital (lugares, gastronomia, cultura e pessoas), viajar pela América Latina, praticar ou assistir a algum esporte (futebol, capoeira e tênis),

conhecer personalidades como a Presidente da República à época e artistas de novela também são expectativas compartilhadas pelos respondentes, que advém e também reforça o imaginário de Brasil e brasilidade, difundido internacionalmente e pela mídia local.

Experimentar a feijoada e pratos que ainda não conheço (F5);

Visitar o Rio e a Bahia. Assistir a um jogo do Corinthians, pois são difundidos na França (F2).

Com vistas a melhor apreender esse capital simbólico que se atribui ao Brasil, os intercambistas almejam ainda aprender danças típicas como o samba, o forró e a gafieira.

Gostaria muito de viajar, aprender forró e gafieira (F5).

Viajar através da América Latina e Brasil. Ir ao Rio, aprender a dançar forró (F7);

Esse último depoimento aponta também para a inserção do Brasil na América Latina, o que faz dele um atrativo, pois permite o *viajar e estudar ao mesmo tempo* (F1), inclusive as línguas de seu capital linguístico, sendo que a situação do intercâmbio implica um contato potencial com falantes de outras línguas.

Essa mesma atração pelo país e pelo contexto latino-americano apareceu entre os pesquisados por Madruga (2014): 19% deles desejavam descobrir uma nova língua ou cultura, como mencionamos, e 23% interessavam-se por viver no Brasil ou na América Latina. De onde podemos depreender, contando também com outras informações de nossos informantes em seus depoimentos, uma motivação fortemente ancorada na descoberta de uma cultura não europeia que, para eles, representa essa novidade.

Vemos também uma tendência particular em se englobar em uma mesma ótica o Brasil e a América Latina como um todo, em uma quase anulação da diversidade de cada um dos países pertencentes a essa porção do continente.

Essa forma de conceber a realidade é consoante com o entendimento de um princípio de estereotipagem, por meio do qual o indivíduo opera cognitivamente, procedendo à generalização (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2013, p. 133), mas também, partindo de uma elaboração socialmente partilhada, baseada em imagens prévias que, conforme Amossy e Herschberg-Pierrot (2011, p.27), organizam a relação do sujeito com o mundo a partir de afirmações categóricas. Com isso, coloca-se tudo em um mesmo pacote.

Tendência essa que, como apontou Hall (2006, p. 76), também é marca de uma ideologia capitalista de homogeneização.

É latente nesses relatos o interesse em experimentar e conhecer aquilo que faz parte das representações que possuem do Brasil. Praias, danças, música e futebol compõem a estereotipia do país e, não necessariamente em sentido negativo, mas no quê o estereótipo sintetiza e gera como denominador comum, conformando certa brasilidade.

Há um forte anseio em vivenciar aquilo que ouviram dizer, viram por imagens, livros, filmes e novelas. Esse desejo é tão grande que:

Três linhas não são suficientes para explicar tudo. Meus projetos são colossais, sintetizou um dos informantes (F7).

Eu queria ver como é o Brasil ao menos uma vez (F2).

Eu queria descobrir se o que dizem sobre o país é verdade (F2).

Ao dizer que deseja “descobrir se o que dizem sobre o país é verdade”, o sujeito afirma ter uma imagem a respeito, mas da qual não está certo e expressa seu anseio em fazer a descoberta por si próprio, não ficando com a representação forjada por outros.

É como se dissesse ‘eu tenho que saber por mim mesmo e o intercâmbio me dará essa oportunidade’.

Para além dos próprios testemunhos, reforça essa nossa compreensão de que o motor motivacional principal do intercâmbio é o desejo da descoberta que quase a totalidade dos informantes nunca havia estado no país.

Impressões ao chegar

Com esse anseio de descoberta e com essas imagens prévias, esses estudantes chegam ao Brasil e suas primeiras impressões destacam um país agradável (*extremamente diferente, o máximo, tudo ótimo, muita alegria*), com pessoas abertas (*boa acolhida*), felizes, solícitas e atenciosas. A Tabela 12 traz os itens que mais lhes chamaram atenção:

Tabela 12 - Aspectos que chamaram a atenção dos informantes na chegada ao Brasil

Informantes 2015	Informantes 2016
<ul style="list-style-type: none"> Hábitos culturais (5): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vestir-se ✓ Tratar as crianças e os idosos ✓ Comer Língua (4); Comportamento (4); Formas de Saudação (3). 	<ul style="list-style-type: none"> Comportamento (7); Formas de Saudação (6) Hábitos culturais (5): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vestir-se ✓ Comer ✓ Falar ✓ Tratar as crianças e os idosos Língua (4).

Obs. No tocante à manifestação espontânea, os comentários giravam em torno da relação com o Outro (nativos), com a cidade e a cultura.

Seus testemunhos evidenciam impressões fortemente relacionadas ao povo brasileiro e a esse contato positivo que vivenciaram, o que os faz ter boa impressão do país mesmo alguns pontuando questões de segurança pública e disparidade social.

Um dos estudantes chega a pensar que:

O Brasil se assemelha bastante à (nome do país) do ponto de vista da mentalidade das pessoas (F7).

Outro também afirmou que o país parece com aquele de seus familiares, ambos enunciados remetendo a vínculos afetivos, o que, a nosso ver, potencializaria aquele sentimento de atração de que fala Chareadeau (2009b, p.7) e uma postura mais engajada também em relação à aprendizagem (CORACINI, 2003), como se pode observar:

Eu nem sabia falar português e todo mundo estava lá para me ajudar (K).

Ao mesmo tempo em que a diferença entre a realidade encontrada, vivenciada, e aquela aprendida no país de origem pudesse representar uma potência desestabilizadora, como assinala Revuz (2001, p. 217), a acolhida calorosa por parte dos brasileiros deu-lhes alguma garantia e, de certo modo, conforto:

*Fortes desigualdades sociais (...), **mas** pessoas bastante acolhedoras (F2).
...bastante desorientador (...), **mas** pessoas muito dispostas a ajudar (N)
Muito boa acolhida (F8).*

Note-se que esse olhar, desejoso da descoberta, principal motivadora desse encontro, detém-se no que é desconfortável, mas nele não se atém, pois vislumbra no horizonte uma possibilidade de também (aqui) encontrar lugar, assessorado por esses que lhes parecem tão receptivos. É como se reconhecessem de certa forma sua própria estranheza¹⁵⁴ (Kristeva, 1988, p.283) para esse outro que, apesar disso, o acolhe bem.

Essa tensão entre a percepção de diferença e da existência de alteridade (REVUZ, 2001, p. 217) aparece em outras colocações:

*Très différent de chez nous (F1);
(Muito diferente do nosso país);
Très dépaysant (...). Personne ne parle anglais, c'est assez fou (N).
(bastante desorientador (...). Ninguém fala inglês. É bastante maluco).*

O registro da diferença é flagrante e intenso. Não se ressalta a existência de uma diferença apenas, mas esta é marcada pelo advérbio *très* (bastante) *Très différent*.

Essa situação se apresenta como *très dépaysant*, muito desconcertante, desorientadora. Uma experiência de tirar o chão. Um choque cultural importante, mas remediado, como dissemos, pela boa acolhida.

É interessante notar que, conforme o dicionário Larousse, um sinônimo de *dépaysar* é *changer*, mudar, em português. Assim, esse *dépaysant* ao mesmo tempo marca uma ruptura e coloca em destaque uma mudança.

¹⁵⁴ Entender essa estranheza também no sentido de estrangeiro.

Assim, há uma tensão latente que se evidencia na colocação: “*très dépayçant (...)* *mais des gens très disposés à aider*” (N).

Essa situação nos faz lembrar de Maya (BARONI; JEANNERET, 2011, p. 106), para quem a chegada a um país desconhecido, representava algo assustador, o que pôde superar não por ser bem acolhida, mas pelo fato de já saber a língua (*peut-être parce que je parlais leur langue ça pourrait être une raison que ils n'étaient pas très effrayants*).

No caso de nossos informantes, tanto para aqueles que não sabiam tão bem a LP como, possivelmente, para os demais, sentir esse acolhimento contribuiu para a superação desse desconforto primeiro, transformando-o em encontro e não confronto, movendo-os à aproximação.

Nessa leitura inicial da situação do intercâmbio, os comentários dos participantes também indicam uma expectativa negativa, aliada a estereótipos e à realidade, de fato. Lembramos ao leitor que o estereótipo é uma forma sintética (que pode ser portadora ou não de preconceito) de características existentes, como afirma AMOSSY (2005, p. 125-126).

País agradável, mas a ser prudente em termos de segurança (L)

O país está cheio de paradoxos.

Outros intercambistas salientam *a imensidão do país e a pobreza do país*.

A alternância do conhecido e do desconhecido evidencia um jogo entre o quê se tem como referência (as expectativas) e o que se anseia descobrir (e as representações decorrentes):

Estava muito impressionada pela diversidade cultural, pela mistura de cores (de pele), o que não existe na França de maneira tão flagrante (F5);

Um ritmo muito lento das pessoas; um calor intenso (N).

Muito difícil de localizar (F6);

Um caos escondido (F4);

Há fortes desigualdades sociais, bairros abandonados pelo serviço público onde a igualdade de oportunidades não existe, mas as pessoas são bastante acolhedoras (F2);

Vemos que destacam questões culturais, étnicas e sociais, as quais implicitamente opõem ao que conhecem (no sentido do que têm contato frequentemente, no seu ambiente social) ou imaginam da França como marcada, talvez, por traços menos discrepantes, com maior ou melhor assessoria do Estado na gestão e no atendimento público, e por um eventual equilíbrio sociocultural, onde se pudesse almejar a ascensão social, tendo em vista condições de acesso à cultura, à educação e aos serviços e bens de consumo.

Com isso, desde o princípio, o intercambista estabelece uma distinção entre o que é, o que conhece e aquilo que almeja conhecer. Tem “consciência” de que há uma diferença e que esta é propulsora da descoberta de si, pois é na comparação com o outro que passamos a nos (re) conhecer, assevera Chareaudeau (2009).

No encontro com a realidade do intercâmbio, os pontos-chave são:

- A Comparação com a terra natal;
- O Estranhamento, a sensação de deslocamento, de certa perturbação.

Muitos comentários foram marcados com frequência por advérbios de intensidade como: *bastante*, *muito*; superlativos e locuções: *tão* + adjetivo, potencializando-se, assim, os sentimentos:

*Estava **muito impressionada** (...) o que não existe na França de **maneira tão flagrante** (F5)*

***Muito difícil** de se localizar (F6);*

Do mesmo modo que as disparidades sociais e outros fatores foram vistos como não comuns a sua sociedade de origem, a boa acolhida talvez não seja a realidade vivenciada pelos imigrantes na Europa, o que então também ressalta uma diferença, mas nesse caso positiva, favorável à cultura de destino.

Esse sentimento positivo foi destacado pelo uso de intensificadores:

*Mas, pessoas **muito** dispostas a ajudar (N);*

*Mas, pessoas **bastante** acolhedoras (F2).*

Essa disposição é peça fundamental para a transposição da barreira causada pela diferença.

A vinda ao Brasil possibilitou-lhes ver o mundo não da forma como vinham fazendo, mas de um modo reconfigurado, desafiando-os a fazer descobertas.

Ao chegarem, foram atraídos pela língua portuguesa falada no cotidiano e por hábitos socioculturais que julgavam diferentes dos seus:

As normas culturais são muito diferentes (F1).

Fazendo particulares ressalvas às questões de saudação, que envolvem maior contato físico (beijo, abraço):

Descobri somente ao chegar que os brasileiros dão um beijo e um abraço para se saudar (F5);

Ao hábito de se comer nas lanchonetes das faculdades:

Também não tenho o hábito de comer na lanchonete como a maioria dos brasileiros (F5).

E a uma divergência em relação ao “ritual” de se por à mesa, sem que haja a obrigação por parte dos brasileiros de esperar que todos tenham recebidos seus pedidos para, então, iniciar a refeição conjuntamente.

Também reclamaram da burocracia, imaginamos que se referindo às atividades estudantis do dia-a-dia, bem como destacaram continuamente a cidade de São Paulo, com seus vários eventos culturais e multiculturalismo “flagrante”, condições geográficas e de planejamento urbano (a magnitude, a dificuldade de localização, o caos pela falta de organização e estrutura), além da gastronomia local, para a qual sinalizaram que os brasileiros (ou ao menos os paulistas) atribuem certa importância “sociocultural”, pois está frequentemente presente em situações de interação¹⁵⁵ entre as pessoas.

Gosto muito das atividades, dos eventos na cidade, gosto da comida (F3).

¹⁵⁵ Estas observações indicam que o estudante não é mais mero expectador. Ele percebe o ambiente, as pessoas, suas interações sociais e interpessoais

Com isso, vemos que a experiência de vir ao país promoveu reações diferentes entre os participantes desta pesquisa. Entretanto, todas estão associadas ao que compõe os sujeitos em sua identidade, em um contraponto entre o familiar e o estrangeiro.

Lembramos que é nesse contato com o diferente que aquela ilusão de contiguidade “o eu - a língua - o espaço”, mencionada por Braun-Dahlet, (2003, p.24) é revisitada. Ao nos depararmos com outra realidade, deslocamo-nos “daquela identidade aparentemente una, normal”, salientava Cavaleiro (2008, p.491 - 492).

Estratégia para Cultura

Para explorar esse novo, o sujeito-aprendiz busca aproximação.

Um dos informantes sublinhou que gostaria de conhecer muitos brasileiros para, com isso, ser/estar impregnado da cultura e melhorar seu português:

Gostaria de encontrar o máximo de brasileiros para estar ainda mais impregnado da cultura e melhorar meu português (C).

Chamamos a atenção do leitor para locução verbal **estar impregnado** e para o possessivo **meu** português o que julgamos indicar uma adesão para além da cultura que leva à incorporação no sentido de uma assimilação, mas que modifica o sujeito tornando-se parte do mesmo.

Entendemos que estar impregnado de algo é ter em si, é estar tomado por aquilo. Quando dizemos, por exemplo, que um cheiro impregnou o ambiente queremos dizer que em todo o ambiente aquele cheiro pode ser encontrado. Formam um conjunto, estão imbricados.

Não é passar e ver a cultura do país, mas que esta faça parte de si. É adentrar aquele conhecimento implícito, partilhado entre os membros de uma dada sociedade (EAGLETON, 2011, p. 55) com vistas à melhor compreendê-la.

Situação igualmente favorável para o aprendiz melhorar seu português, o qual também é parte de si, ou de suas posses.

Assim, o sujeito-aprendiz está em busca de condições de inserção na comunidade-alvo, desejoso de partilhar sua vida social com o nativo ou, eventualmente, com aqueles que se encontram na mesma condição de estudante estrangeiro em intercâmbio, o que será

corroborado pelas atividades não acadêmicas pretendidas. Pela convivência, almeja aprender sobre a cultura do cotidiano¹⁵⁶ (GALISSON, 2000, p. 48) e desenvolver “um modo de expressão [tal como] partilham os membros de uma dada comunidade linguística”¹⁵⁷ (KRAMSCH, 2008, p. 35).

Outro aprendiz quer familiarizar-se com a cultura local, o que deixa em evidência seu desejo de em ir além da descoberta a qual, como vimos, é um elemento motivacional central para o sair em intercâmbio.

Conhecer mais, aperfeiçoar, melhorar são indícios de uma busca pela proximidade, a qual se potencializa, a nosso ver, nesse *familiarizar-se*.

Não se quer, portanto, apenas saber sobre a língua, a cultura e o país. Quer-se conhecer, torná-los seus. O estrangeiro, até então sabido por intermédio de outrem, forçosamente imbuído de ideias prévias, é almejado para se tornar parte do conhecido e, sendo vivenciado, próximo.

Assim, fazer de algo familiar é tê-lo como parte de seu círculo de convivência mais próximo. É ter com ele contato frequentemente e não negligenciar sua presença, seu valor, inclusive para a constituição de si. Essa consideração nos remete ao que Kristeva (1988, 270) aborda sobre o familiar-estrangeiro e o estrangeiro-familiar. É aquele conhecido e desconhecido a habitar ao mesmo tempo o *eu*. Faz parte de *si*, mas também lhe escapa.

Familiarizar-se com uma língua e cultura, é assumi-las, reconhecendo-lhes como suas e permitindo estabelecer com elas uma relação de influência mútua.

Se a *descoberta do novo* é o cerne motivacional, buscar o que seja familiar, similar ou próximo, é estratégia que tranquiliza.

As culturas são parecidas não iria ter problema para integração, afirma o estudante, nativo do Congo.

Nesses três testemunhos, vê-se certa tendência entre a atração pelo desconhecido e a necessidade de segurança advinda do que possa ser familiar nesse ambiente a ser descoberto.

“Constituir-se como sujeito é constituir-se pela língua e pelo lugar ocupado nessa língua” (SCHERER, 2003, p. 120). Nesse sentido, desejar que a língua portuguesa e a

¹⁵⁶ Galisson propõe desmembrar o termo cultura em dois tipos: a *culture courante*, do cotidiano, e a *culture savante*, letrada, priorizada pela instituição escolar.

¹⁵⁷ Un mode d’expression qui partagent les membres d’une communauté linguistique.

cultura brasileira se tornem familiar, é almejar ter consciência daquele desconhecido (conhecido/esquecido) que os habita. É querer ter em mãos, de certo modo, aquilo que os atrai, mas de que ainda não se assenhora.

Estes pontos indicam que o intercâmbio, já no seu início, tende a promover o engajamento desse sujeito-aprendiz enquanto ser social, o qual fará uso da LP para exercer seu papel nas diferentes situações e esferas discursivas, lembrando que a palavra “serve de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” e permite ao sujeito se posicionar socialmente (Bakhtin, 1981, p.41). Criar laços de pertença, inscrever seu espaço e sua história individuais no espaço e na história coletivos (BIARNÉS, 2008, p.171) é finalidade e estratégia para esses aprendizes.

Ressignificando

Elaborar a experiência e analisá-la permite ao aprendiz ressignificar aquele já sabido, forjado pelos conhecimentos prévios:

Contrariamente ao esperado, é menos perigoso do que pensava. (CS).

Desse depoimento se depreende elementos que compõem o imaginário sobre o Brasil: *violência, contrastes (sociais)*, incluindo a condição de *pobreza*, os quais são atualizados, entretanto, pelo confronto desse sujeito com a realidade que vivencia, reforçando ou minimizando certos aspectos como claramente formulado em *é menos perigoso do que pensava*.

O uso do advérbio *contrariamente* associado ao substantivo *esperado* revela a existência de uma expectativa, no caso negativa, revisitada como evidencia o verbo no imperfeito *pensava*.

Como dito acima, esse tempo manifesto no enunciado sinaliza uma ruptura entre o momento da experiência relatada e aquele em que se encontra o sujeito ao dar seu depoimento, o que adquire o valor simbólico de mudança. O sujeito não nega que o país seja ou possa ser perigoso, mas afirma que o modo como percebe a situação não é o mesmo como se construiu, a partir do que lhe disseram. Houve, portanto, uma ressignificação motivada pela experiência pessoal.

O processo da biografização leva-o a dar forma e novo sentido a sua experiência (PASSEGGI et al., 2011, p. 371) e, nas trocas enunciativas, a interação faz evoluir a

representação que o sujeito tem da história (BRETEGNIER, 2011), de modo que, ao rememorar momentos vividos, possa alterar ou constituir representações outras sobre os fatos evidenciados.

Muitos também acreditavam “conhecer” o Brasil. Citaram a nós certos estereótipos e clichês:

Acreditava que todo mundo era feliz e dançava o tempo todo (F2);

Como todo mundo, imaginava sol, praia, um povo acolhedor e contrastes marcantes (N).

Em seus dizeres ressoa aquela imagem de Brasil que foi veiculada pela mídia brasileira, sobretudo o cinema e a música, na década de 50, como destacou Almeida Filho (2010, p.13).

Com isso, o que sabiam advinha de dizeres alheios (nativos, compatriotas, professores, livros, mídia), da cultura letrada¹⁵⁸, como diz Galisson (2000, p.64), de um saber compartilhado, como claramente expresso pela condição *como todo mundo*, e difundido em seus grupos sociais.

Note-se, contudo, que em seus enunciados os verbos estão no imperfeito *acreditava, imaginava*, o que evidencia certa mudança.

Dessa sorte, esses depoimentos marcam de modo bastante interessante um jogo entre o que o sujeito sabe/sabia por meio de outros e seu desejo de vir e conhecer por si mesmo, conhecimento que perpassa o linguístico, o sociocultural e a relação sujeito-língua e consigo mesmo.

Essa tensão prefigurada em suas motivações, sentida em suas impressões iniciais e revisitada pela vivência é passível de engajar esse sujeito e instaurar aquele *entre* de que falamos, por meio de uma “identificação com algo que não se fecha” (GRIGOLETTO, 2006, p.17) e que se constitui outro lugar (REVUZ, 2001) simbólico, afetivo, discursivo e identitário.

¹⁵⁸ A cultura letrada pode ser entendida como «la culture privilégiée par l'institution scolaire [...], telle que la décrivaient les spécialistes de nombreuses disciplines. Une culture fondée sur des discours cultivés, construits à partir et sur d'autres discours». GALISSON, Robert. "La Pragmatique Lexicoculturelle pour accéder autrement, A une autre culture, par un autre lexique", Mélanges n° 25 (2000 - Une Didactique des Langues pour demain / En Hommage au Professeur Henri Holec), p. 64, disponível em: <http://www.atilf.fr/spip.php?article3471> acessado em 07/12/2017.

4.1.2.4. Eixo Identidade

Quanto a *Identidade*, os participantes destacaram:

- (anseio por) Liberdade, autonomia, independência e descobertas;
- Forma de contato com o Outro;
- Questões particulares envolvendo família;
- Oportunidade para viajar;
- Representação de um sonho.

Partem, portanto, de questões voltadas ao comportamento, envolvendo o subjetivo e a individualidade (tópico 1), ao contato com o outro, e não apenas em contexto acadêmico (tópicos 2 e 4), englobando ainda questões afetivas (tópicos 3 e 5).

Esse percurso estabelecido pelos informantes de partir de um conhecimento prévio, encontrar com aquilo que a situação do intercâmbio lhes apresenta, lançar estratégias para a realização da experiência e ter a oportunidade de ressignificá-la, perpassa também a questão identitária.

Expectativas

Por que não realizar um intercâmbio em Portugal?

Portugal é mais perto da França e se pode então ir mais frequentemente (F2).

Graças à ampliação das fronteiras internas e curtas distâncias, há uma mobilidade e um convívio maior que imaginamos minimizar as diferenças e potencializar, ainda que não declaradamente, as semelhanças¹⁵⁹. No discurso desses estudantes europeus, sobretudo, e franceses, Portugal é, a nosso ver, uma extensão do território familiar ainda que a cultura e a língua sejam distintas. Assim, o que pesa na escolha é o fato de o sujeito ser europeu e não francês ou português.

¹⁵⁹ A livre circulação no continente europeu e o contato com o outro não têm sido sem problemas atualmente, visto os atentados terroristas e o brexit, o que, por hora, não tem impedido essa mobilidade, inclusive acadêmica como convencionada pelo Tratado de Bolonha, no espaço definido pelo acordo Schengen.

Para Hall (2006, p. 68), “as novas características temporais e espaciais [diríamos também sociais] que resultam na compressão de distâncias e de escalas temporais, estão entre os aspectos mais importantes da globalização a ter efeitos sobre as identidades culturais”.

Note-se que a proximidade de Portugal e França representa, para o aprendiz, um fator implicitamente negativo. Ele não quer estudar uma língua para realizar intercâmbio no país vizinho, pois para ele este não representa novidade, não representa o outro.

Já o Brasil, por estar distante e não se poder ir com frequência, torna-se alvo de eleição. Assim, tanto geográfica como simbolicamente, a mobilidade acadêmica se concretiza como uma oportunidade para “ir mais adiante”.

E por que o outro lado do Atlântico?

Escolhi vir em intercâmbio no Brasil porque *queria aprender a ser independente em outro continente* (F6), afirma o aprendiz.

Estar em outro ambiente, outro continente é a chave simbólica para que se alcance o almejado. O distanciamento, segundo Signorini (1998, p.15), abre a um espaço de diferença, que entendemos possibilitar ao aprendiz colocar em relação sistemas linguísticos e socioculturais que lhe permitam novos agenciamentos.

Para que esse sujeito se descubra independente, vê como necessária a ruptura com a realidade quotidiana que lhe permitirá “*aprender a ser independente*”.

Esse deslocamento representa para esses estudantes a oportunidade de vivenciar a autonomia que, como jovens (e que provavelmente moram com os pais) almejam conquistar. Desvencilhar-se, talvez, de barreiras simbólicas, culturais, dos limites impostos pelos pais, tendo que assumir uma postura proativa, tomando suas próprias decisões, antes balizadas pela cultura familiar, quotidiana, nacional, europeia.

É sair de seu espaço, lançando-se ao seu desconhecido e àquele perpassado por representações e ideias recebidas que compõem seu imaginário linguístico - cultural sobre a LP e sobre o Brasil.

Para tanto, querem impregnar-se desse novo, desse outro, o que incide diretamente em sua identidade. Não querem observar, querem ter essa língua-cultura em si.

Gostaria de [...] estar ainda mais impregnado da cultura e melhorar meu português (C).

Almejam afastar-se do conhecido (Europa/Portugal) e fazer do estranho (Brasil e LP falada no país) familiar:

Me familiariser à la culture (N).

Um dos informantes traduziu esse anseio de proximidade, dizendo que gostaria de *ser bilíngue*.

Isso destaca seu desejo de fundir-se à língua estrangeira, equiparando-a à LM, de modo que se torne um falante da língua-alvo como o é em LM, ou seja, como integrante de si. É querer dar à LP não o simples papel de “objeto de conhecimento”, mas enquanto “material fundador” de si e da vida relacional, características da LM, segundo Revuz (2001, p.217).

E o intercâmbio se apresenta para esse aprendiz como um meio para o acontecimento dessa fusão, a qual se dá na ação e não passivamente. Tornar-se ou manter-se bilíngue, como quer o aprendiz, é um processo que implica o sujeito e requer engajamento cognitivo e afetivo, para além dessa motivação inicial de desejar alcançar o estado de bilinguismo.

O investimento na aprendizagem da língua o é também na própria identidade do aprendiz, a qual está em constante transformação no tempo e no espaço, como afirma Norton (2000, p.10).

Seu enunciado revela, portanto, uma adesão significativa para com a LP, a qual impacta sua constituição identitária. Ele não quer mais ser monolíngue, quer ser e manter-se bilíngue. Quer a LP como parte de si.

Não se trata de circunscrever as capacidades em línguas ao estado de bilinguismo. Quase a totalidade dos respondentes ao questionário (à exceção de um) conhece outras línguas estrangeiras. O que destacamos é a percepção deste aprendiz, traços de seu imaginário linguístico que sinalizam para o processo que vimos expondo, a saber, do desejo de proximidade com a língua e a cultura, fortemente presente no discurso dos participantes desta pesquisa.

Esses três movimentos evidenciados nos testemunhos citados: impregnar-se, familiarizar-se e tornar-se bilíngue, expressam um anseio de “dobrar” essa língua – cultura, como afirma Rose (2001), permitindo ao aprendiz novos agenciamentos. Aquele externo passaria, então, a compor o *eu*, havendo identificação. Como afirmava Coracini (2003,

p.92), aquilo com o que o sujeito se identifica passa a ser o agente dessa identificação. Com isso, ao descobrir a língua e com ela se identificar, o aprendiz se reconfigura.

Corroborando esse raciocínio, a colocação de outro participante indica a mesma direção, sendo que seu desejo é:

Tornar-se mais “fluido” em português (F6).

O uso desse adjetivo, ao invés do esperado fluente, é curioso e inusitado, uma vez que faz parte do senso comum que um aprendiz queira ser fluente em uma língua, mas não fluido.

Esse uso, entretanto, não nos pareceu mera banalidade ou simples inadequação. Preferimos compreendê-lo como indício de um desejo similar àquele expresso pelo verbo familiarizar-se, mencionado anteriormente.

Vemos no *fluido* a marca de um anseio por algo que seja natural. Como qualidade daquilo que corre com leveza, com naturalidade e sem transtornos.

Noção essa que não é sem controvérsia quando se trata do processo de aprendizagem, visto que toda aprendizagem se dá no contato-confronto e no desestabilizar-se, como dizem Revuz (2001, 215) e Coracini (2003, 142), mas cuja sensação é desejada pelo aprendiz e se faz importante para que se tenha uma postura motivada diante da língua aprendida, visto que a tensão constante é geradora de frustração e desinteresse.

Fluido é também característica do que assume a forma do que o contém. Nesse sentido, o fluido pode ser entendido também como familiar. Como o que segue por si mesmo, conhecido e igualmente constitutivo. Está integrado, faz parte de si.

Desse modo, tornar-se fluido em LP é conquistar naturalidade, familiaridade, senhorio e pertença.

A chave do processo está novamente no ‘*entre*’.

Entre o conhecido e o desconhecido, entre o sabido e o conhecido, entre o vivido e o desejado, ou seja, nesse espaço que não é nem A nem B, mas sempre mutável, construído e reconstruído a cada passo, como a própria identidade. Um processo rizomático de relação, com pontos de ancoragem e de deriva (GLISSANT, 1990, p.23).

Esses testemunhos sinalizam para a subjetivação, permitindo “vislumbrar essa construção singular que um indivíduo faz de sua existência e de sua(s) experiência(s)”, interesse da perspectiva autobiográfica, segundo Delory-Momberger (2016, p.136-137). Evidenciam, se não o remanejamento identitário concretizado, pois esses intercambistas

acabavam de chegar, aquele pretendido pelo investimento na aprendizagem e, em contexto de imersão, como apontado por Baroni e Jeanneret (2011), ao destacarem o papel da autobiografia linguageira e que por esta pesquisa objetivamos salientar.

Impressões ao chegar

Ao chegarem ao Brasil, a percepção de si passa pela percepção do outro e, como afirmava Charaudeau (2009a), podendo causar a aproximação ou a rejeição. Em um primeiro momento, a relação foi marcada na oposição *eu X outro*, destacando-se as diferenças (KRAMSCH, 2008). Retomamos o exemplo:

Très différent de chez nous (F1);

Esse estranhamento é uma forma de perceber a realidade, uma operação cognitiva de generalização fundamentada em concepções prévias, onde se tende à distinção dos “objetos como estranhos ou familiares” (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2013, p.133), o que pode provocar a negação do outro, de sua língua e cultura, causando resistência e, segundo Eagleton (2011), incidir no pressuposto de superioridade, onde se julga a cultura do outro como diferente, e a sua como norma, negando a primeira, que se torna alvo de preconceitos. Em termos de aprendizagem de LE, poderia gerar bloqueios, afirma Coracini (2003).

Pelo conjunto dos depoimentos prestados por nossos informantes, interpretamos que essa oposição configure-se apenas no que se refere a opor o estranho e o familiar, o conhecido ao desconhecido, visto que decorrido esse primeiro contato, o intercambista deseja configurar-se à nova realidade, como apontamos anteriormente.

Contudo, a experiência de adentrar o desconhecido, de não estar ou se sentir em casa não é sem impacto sobre o sujeito que, ao se deparar com uma realidade não familiar e analisá-la com base em seus padrões (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2013, p.133), constata a diferença e reconhece a alteridade.

Chez nous, em nosso entender, diz mais do que o correspondente *do nosso país*. Representa casa, lar, intimidade e interioridade. Assim, não é um nós superficial, apenas coletividade, mas traz no âmago, o que se tem de mais seu.

Há um sentimento de deslocamento relacionado à pátria e à cultura de origem. Lemos da seguinte forma “*dé-pays-ant*”. Onde *dé* representa uma partícula negativa,

significando ausência¹⁶⁰, *pays* significa país e *ant*, sufixo de ação, como em *débordant* (transbordante). De sorte que *dépaysant* seria uma forma de nomear a situação de “ficar sem país”, certo êxodo, expatriação. Como se o sujeito dissesse “estou sem meu país”, “esse não é meu país”.

Colocação essa que ecoa na anterior *très différent de chez nous*. Não é meu país, não é minha casa, não somos nós.

Faz-se curioso notar que ao fato de não ver semelhança com sua realidade ou país, de sentir que houve alguma mudança representativa (geográfica, mas com outras implicações evidentemente), o informante acrescenta que ninguém fala inglês, o que qualifica de bastante inusitado:

Personne ne parle anglais, c'est assez fou (N).

Observemos que o que lhe traria conforto imediato seria a possibilidade de fazer uso de outra língua estrangeira de seu capital linguístico.

É como se dissesse ‘se ao menos falassem inglês neste país, eu não me sentiria perdido. Mas não, estou sem referências’.

A falta de apoio no familiar, na língua e cultura maternas, não seria um problema se, ao menos, pudesse contar com suas capacidades linguísticas em inglês, língua em que teria algum grau de proficiência.

Ecoa em seu dizer, sob esse *c'est assez fou*, a importância do inglês no imaginário coletivo como a língua da comunicação planetária na atualidade, o que bem sabemos ser um mito. Faz-se presente em seu enunciado um discurso vigente referente à língua franca, como uma língua “comum”, “neutra”, desnaturalizada a permitir o contato entre pessoas não falantes da mesma língua. É essa língua que lhe permitiria, ao menos em suas representações, um ponto de ancoragem, na ausência do familiar e do próprio.

Cabe salientar que sob a pretensão de um inglês global (*globish*), língua universal, transparente, que teoricamente tenderia à confluência, subjaz, entretanto, uma ideologia capitalista homogeneizante visando ao apagamento das diferenças, das marcas de singularidade, segundo Hall (2006, p. 76).

Derrida e Glissant problematizam a questão de uma língua única, embora de modos distintos. Derrida (2001, p.15), ao discutir o monolinguismo em uma língua que é do outro,

¹⁶⁰ Isso pode ser visto em *défaire* (desfazer), *déraciner* (“desenraizar”), por exemplo.

problematiza a relação sujeito – língua, a qual jamais é neutra. “Não se fala jamais apenas uma língua”¹⁶¹. Glissant (1997, p. 27) também contesta o monolinguismo propondo que se tenha a consciência de que “o multilinguismo é um dos modos do imaginário”¹⁶² e que o escritor escreve “em presença de todas as línguas do mundo”.

Assim, não há uma língua franca, desprovida do histórico e do sociocultural. E, aliás, embora o dizer deste sujeito-aprendiz aluda a outros discursos, parece-nos que, na verdade, seu desejo seja de poder “tramar o mundo”¹⁶³ a partir do que lhe constitui, quer se referenciando à língua e à cultura maternas quer à língua inglesa que, por ora, lhe dá mais segurança para se comunicar, visto que ainda não domina a LP¹⁶⁴.

Em suas colocações, demonstra que, apesar de ter se sentido “dépaycé”, deslocado, desorientado, seu desejo é de integrar esse novo coletivo e com ele se familiarizar (*me familiariser à la culture*).

Estratégia

Diante da inexistência dessas referências e de um cenário aparentemente desconfortável e desfavorável, o intercambista consegue, entretanto, visualizar algo no que possa se apegar: a solicitude desse outro diferente de si.

Pelo uso da frase adversativa, associa a realidade do contraste que o desestabiliza à constatação de que as pessoas estão (são) dispostas a ajudar.

“très dépayçant (...) mais des gens très disposés à aider”(N).

É como se o *eu* assumisse o desafio do qual acaba de tomar consciência: a realidade que vejo é *très dépayçant*, de modo que para vivenciar esse intercâmbio não devo recorrer ao que já sei, mas terei que contar com a acolhida e a disponibilidade do grupo que acabo de conhecer. Uma postura aberta à mudança, implícita no próprio verbo, como mencionado.

Como lembra Charaudeau (2009a, p.7), nesse contato com outro, o sujeito se descobre e esse movimento o impulsiona a tomar uma posição em face desse outro que, como mencionado, é de aceitação.

¹⁶¹ “ On ne parle jamais une seule langue”.

¹⁶² « J’écris en présence de toutes les langues du monde (...). Le multilinguisme est un des modes de l’imaginaire »

¹⁶³ Expressão usada por GLISSANT (1990, p. 204).

¹⁶⁴ Esse aprendiz se atribui nível intermediário (CO) e básico (EO) em língua portuguesa.

Esses estudantes parecem compreender que, para haver uma boa experiência de intercâmbio, é preciso estar aberto ao outro, o que, obviamente, não significa que esse relacionamento seja sem conflitos, pois ser capaz de reconhecer o outro é poder tirar o véu de si próprio e nem sempre o *eu* apreciará ou entenderá aquilo que vê.

De todo modo, muitas vezes é preciso “tomar ar” (*prendre l’air*), tomar distância e *descobrir uma outra cultura*, para encontrar a si mesmo. É *viver experiências fora do conhecido* e estar disposto à uma “abertura cultural”.

Ressignificar

Estes e outros relatos reforçaram uma relação com o Outro na soma e não na separação, quer dizer, percebendo-a na ordem *o outro e o eu*, evidenciando-se o acolhimento que sentiram por parte desse.

Para Brown (2000, p. 182), a aprendizagem do idioma estrangeiro envolve a aquisição de uma segunda identidade cultural e “a aprendizagem de uma cultura é um processo de criação de significados compartilhados entre representantes culturais. É um processo experiencial [...]”. É, portanto, uma construção constante e mutável que se atualiza ao longo da vida do indivíduo, sendo pertencimento e identidade noções bastante negociáveis e revogáveis, como afirma Bauman (2005).

Novamente, vemos a importância da acolhida, do contato com o Outro, em especial os nativos, no processo de aprendizagem da LP. Configura-se como motivador do processo, imbricando língua, cultura e subjetividade.

Outro ponto levantado pelos testemunhos está em relação ao que se ‘sabe’. Compreendemos que o maior desafio para o sujeito-aprendiz em intercâmbio seja esse de revisar o que imaginava e explorar certo “já sabido”, mas que efetivamente não se experimentou, tendo ainda que o confrontar aos padrões de sua própria cultura e fazendo-o por intermédio da língua estrangeira.

Movimento esse que se dará por certos estranhamentos, os quais levarão a rearranjos em termos de conhecimento, de vivências e subjetivamente, passando-se do estranho - que não é tão estranho assim- a um familiar, que também não lhe será tão familiar assim. Esse estranhamento e familiaridade estão condicionados por aspectos do inconsciente e da memória histórica (CAVALHEIRO, 2008, p. 487) e o fato de se tomar a palavra na LE também pode levar o sujeito-aprendiz a experimentar esse jogo entre o conhecido e o desconhecido, pois, retomando Revuz (2001, 215), há uma situação de contato e confronto entre LM e LE, uma vez que são formas nem sempre equivalentes de

se nomear o mundo, o que pode causar ao aprendiz estranheza, visto estar habituado a recortar o mundo por meio de sua LM, e que conjugam três aspectos também não necessariamente harmonizados de: afirmação do eu, o trabalho do corpo e a dimensão cognitiva. Ou seja, aprender uma LE exige flexibilidade psíquica e articulatória, mas igualmente um exercício árduo entre o “*eu da LM*” e o “*eu que se autoriza a falar em LE*” de modo a se recolocar como sujeito diante da experiência vivida.

O testemunho de um estudante que já havia feito intercâmbio semestral na Dinamarca em 2014, ou seja, próximo do intercâmbio no Brasil em 2016, nos traz que:

Partir ao estrangeiro é um dos melhores meios de se tornar autônomo, mas igualmente se abrir ao mundo, encontrando pessoas de todos os horizontes falando uma língua diferente da sua e se impregnado de uma cultura completamente diferente da sua (C).

Embora Europeia, tendemos a imaginar que a cultura e o modo de vida daquele país (Dinamarca) já tenha representado uma diferença em relação a sua própria cultura (francesa).

Assim, seu olhar em face da experiência anteriormente vivida e daquela que está vivendo, se volta à abertura ao outro que é diferente de si e de seus compatriotas que, embora outros, são reconhecidos, por ora, como um mesmo (BRAUN-DAHLET, 2003, p.24)¹⁶⁵.

Desse modo, para esse sujeito o intercâmbio é uma das formas de aprendizagem do que o outro possa representar: língua, cultura, modo de vida, mas, igualmente de si próprio.

Nesse processo de *abrir-se ao mundo*, tendo contato com *pessoas de diferentes horizontes e falando uma língua diferente da sua*, o sujeito também se descobre e expande seus limites, tornando-se o que designou *autônomo*, característica almejada pelos informantes desta pesquisa.

Nessa tensão entre *si* e *o outro*, o sujeito se agencia e se *impregna de uma cultura completamente diferente* da sua. Assim, o que é do outro passa também a ser seu na medida em que faz parte da sua subjetividade.

É no agir com o outro, por meio da língua estrangeira, que o sujeito-aprendiz vai reelaborando sua identidade.

¹⁶⁵ Segundo a autora, vivemos, ao nascer, uma aderência imediata com a língua, dita materna, e o espaço de nosso entorno, de modo que tudo é sentido e vivido como contínuo, dando a ilusão de unidade, a qual é quebrada quando nos vemos em face do outro: uma nova língua, a vivência em outro país que engendra um conjunto de remissões: à língua materna e/ou ao país de origem.

Impregnar-se, familiarizar-se são verbos que indicam esse processo, o qual passa pelo estranhamento, de constituição da identidade que, como vimos ao longo deste trabalho, não é essência, mas processo contínuo, considerando o si mesmo como um outro, como diz Ricoeur (2014), na relação rizomática de que fala Glissant (1990, p. 23;31;157-9).

A experiência não é para si apenas, mas é de si.

É *tornar-se autônomo*, mas também *abrir-se ao mundo*. É no desafio de acolher e oferecer que a vivência se estabelece.

Assim, fechamos essas considerações a respeito do percurso iniciado por esses informantes, os quais estavam no início de seu intercâmbio, tendo partido de suas representações prévias, passando por suas expectativas e primeiras impressões, no âmbito da língua e da cultura, sinalizando possíveis impactos identitários, em uma dinâmica do encontro, do lançar estratégias para viver as experiências (com a língua, com a cultura, com o outro e de si) e ressignificá-las quanto ao “já sabido” por intermédio de outros.

O intercâmbio se apresenta para eles como uma situação privilegiada para a vivência da LP, seu aprimoramento ou aquisição, para o estabelecimento de comparações entre suas variantes linguísticas (português de Portugal, português brasileiro e angolano, por exemplo) e outras línguas de conhecimento do aprendiz. É ocasião para aproveitar das condições discursivas e interacionais próprias da linguagem, na tentativa de, com afirma Orlandi (1998, p.209), integrar-se na memória discursiva, a qual não é acessível pelo estudo sistêmico da LE, visando assumir outros lugares de enunciação, como pontua Bertoldo (2003), já que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, 1986, p. 123).

E, ao confrontar o imaginado e o vivenciado, o sabido e o conhecido, fazer uma experiência mais profunda no que se refere à cultura e à língua-alvo, as quais anseavam incorporar.

É ocasião de agenciar-se, ou como desejam, *tornar-se diferente*, para o que a língua-alvo é veículo em potencial, como argumentava Revuz (2001).

4.2. Entrevistas

Nesta seção, discutiremos os dados coletados por meio das entrevistas realizadas, em português, com intercambistas que estavam no final de seu intercâmbio. Para explorarmos a riqueza das autobiografias languageiras dos sujeitos da pesquisa, apresentaremos em um primeiro momento uma análise de cada caso, indicando nosso entrevistado por uma letra maiúscula.

Serão seis entrevistas, com os seguintes informantes: H, U, C, L, G e A.

Ao final, à luz de cada universo particular (o sujeito-aprendiz entrevistado), teceremos comparações de ordem transversal, segundo as regularidades observadas, característica que, como vimos na primeira parte desta tese, é uma das contribuições que o relato de vida e a autobiografia languageira trazem enquanto método de pesquisa.

Essas entrevistas duraram entre 20 e 40 minutos, a partir de uma motivação inicial e um roteiro de questões que foi seguido “levemente” como sugere Kaufmann (1996), obedecendo-se ao ritmo interacional sugerido pelos entrevistados, estabelecendo com eles o pacto de entrevista de que fala Bertaux (2001), visando uma interação colaborativa, mas diretiva, conforme Bretegnier (2011).

Nosso público é composto prioritariamente por mulheres, com destaque para os estudantes de Letras/Línguas. Além desses, houve participação de graduandos em RI e Economia, todos intercambistas em cursos do Campus USP Capital, ou seja, na cidade de São Paulo, no ano de 2016.

Como se trata de uma abordagem compreensiva (KAUFMANN, 1996), partimos da escuta atenta e da observação dos dados para estabelecermos nossas considerações.

Nossas análises estarão voltadas ao *falar de si e à relação com o Outro*, entendido amplamente enquanto *Língua, falantes/aprendizes e culturas*, englobando questões linguísticas, culturais e pessoais, as quais impactam significativamente esse sujeito-aprendiz de língua portuguesa e falante (aprendiz) de outras línguas, intercambista universitário no Brasil.

1. A experiência de H

1.1. O Falar de si:

Ao longo de sua entrevista H se apresenta como **estudante de línguas**, especialmente interessada na aprendizagem **das línguas românicas**:

Eu sou estudante de línguas;

Sempre tive interesse nas línguas;

Então eu também fiz um curso de latim e sempre tive esse interesse na proximidade dessas línguas e agora tô também estudando filologia românica me interessei pela evolução dessas línguas desde o latim até hoje e também nas diferentes regiões do mundo;

De origem francesa:

Os dois franceses falamos português;

Também eu como francesa.

Mas com um diferencial importante:

Sou a única (ênfase) pessoa da minha família que fala português e espanhol.

Atributo esse que a motiva a partir em intercâmbio e adotar, então, outro traço identificatório, ser intercambista:

Somos todos intercambistas

Essa experiência lhe traz outros elementos que compõem sua identidade, a qual vai sendo descoberta e narrada ao longo da entrevista que se torna também ocasião de aprendizagem:

Nunca tinha pensado isso exatamente, não sei, pontua ao refletir sobre a comparação entre as línguas de sua biografia linguageira.

Não pensava que ia falar tanto, mas é muito interessante pra mim, testemunha;

Muito obrigada, foi muito interessante pra mim, afirma ao concluir a entrevista.

No decurso de sua narrativa, a entrevistada adota a primeira pessoa *eu*, prioritariamente, visto ser uma narrativa de si, mas, como já apontado por Lejeune (1975), o uso da terceira pessoa do singular (*ela*) para se designar é igualmente possível e faz aparições episódicas.

Seu relato traz um jogo de associação de si com as categorias *franceses* e *brasileiros* (como tipos daquela nacionalidade) no estabelecimento daquele processo identificatório mencionado por Ricoeur (2014) da definição do *eu* pela inserção em categorias, conforme expusemos no Capítulo 2.

Mas igualmente, vê-se uma “nova” categoria, aquela do *entre*, pela qual a entrevistada opta em detrimento das demais, conquistando um espaço outro a partir de um novo atributo:

*Isso agora mudou. Sou uma pessoa mais aberta, inclusive em francês;
(Sou) uma francesa que fala português e mora no Brasil.*

Em seu discurso, observa-se a construção de si, narrada por meio dos agenciamentos vividos por ocasião da experiência do intercâmbio e do uso quotidiano da LP, o que é marca fundamental desse processo.

O fato de o sujeito-aprendiz experimentar a língua portuguesa em situações que julga exigentes, a fez abrir-se inclusive na língua francesa, tornando-se mais espontânea, pois afirma:

Pessoalmente eu era bastante tímida, mas aqui no Brasil tenho que me esforçar para falar com as pessoas, para me exprimir muitas coisas também como não é minha língua materna ... Mas acho que isso agora mudou sou uma pessoa mais aberta inclusive em francês espero que isso possa se manter quando voltar à França.

Esse novo atributo que alcança pela experiência quotidiana da Língua Portuguesa e do intercâmbio é, a seus olhos, tão importante que espera “*que isso possa se manter quando voltar à França*”. Já nesse ponto, vemos o significado (simbólico) que a língua portuguesa e sua vivência em meio endolingue representam para esse sujeito-aprendiz.

Em seu relato, portanto, podemos visualizar esse jogo entre categorias e processo de mudança, sendo que o mesmo muitas vezes é reforçado não só pelo adjetivo pátrio como associado ao uso de dêiticos como: aqui, lá ou referências explícitas: na França, no Brasil, além de marcadores temporais como: agora, antes e depois, o que evidencia a própria identidade narrativa que se constrói nesse enredo que elabora de sua vida em torno do intercâmbio e da aprendizagem da língua portuguesa.

Eu sou uma francesa para os brasileiros;

Eu sou uma Francesa que fala português;

*Os brasileiros são mais tranquilos que os franceses. Na França eu sempre tive a sensação que tinha competição. No Brasil o pessoal é mais *desestressado. Aqui eu sou mais tranquila.*

Outra oposição que a entrevistada estabelece, fundamental para a apresentação de si, é aquela entre *turista básica* e *uma francesa que fala português e mora no Brasil*.

Ao longo de suas considerações, a aprendiz vai opor essas duas imagens e atribuir a si a qualidade distintiva de falar a língua e viver o dia a dia no país, de modo a poder se integrar à cultura local, postura que marca como sendo diferente da de um turista que vem apenas para passar e admirar o que vê.

Buscar essa integração é, aliás, uma das chaves de leitura de sua motivação para o intercâmbio e para a aprendizagem de línguas.

Ela se apresenta ainda como uma estudante de línguas, mas com especial interesse pelas línguas românicas e pela América Latina:

Sempre tive interesse nas línguas e ainda mais as línguas românicas;

É a primeira vez que estou na América Latina;

Eu sou estudante de línguas. Minha formação principal é o espanhol. Já faz nove anos que falo espanhol e comecei a aprender o português há um ano e meio.

Construir experiência:

Assim, seu foco não está em passar por lugares, mas em construir uma experiência por meio da língua e com os nativos, inserindo-se à cultura local.

Seu discurso, assim como vimos com os questionários aplicados, evoca o familiarizar-se, a integração e não o mero passar por e olhar, para o que a língua e seu conhecimento é crucial:

Prefiro viajar para países que tem uma língua que eu conheço mais ou menos.

Esse é o cerne do seu interesse pelas línguas, o que contribui para seu sucesso na aprendizagem e o estabelecimento de uma identidade da qual se orgulhe:

Me sinto menos turista básica;

Inclusive, quando viajo para o Brasil, falo português. Então, não tem a mesma relação entre uma francesa que fala português e mora no Brasil e uma francesa turista que vem só para as férias. Isso é importante porque eu falei que quando viajo prefiro falar a língua do país que visito.

Seu depoimento deixa em evidência o próprio processo de ressignificação e constituição identitária passível de ser ocasionado/atingido com a aprendizagem e vivência da língua que vai se tornando menos estrangeira e mais familiar, como vimos refletindo por ocasião dos testemunhos dos participantes desta pesquisa, bem como pelas reflexões teóricas a respeito.

Em seu discurso, H rejeita o estereótipo de turista para se aproximar de um perfil de locutor, embora não nativo, como integrante na sociedade-alvo, o que é evidenciado pela oposição que estabelece por meio do verbo morar e a locução sair/ estar de férias, ao que acrescenta o valor de saber a língua local:

*Sou uma francesa, **mas** uma francesa que fala português.*

Em sua fala, opõe-se ainda ao *globish* que, no discurso pedagógico e, sobretudo, midiático, é veiculado como uma “tábua de salvação”.

Quando viajo prefiro falar a língua do país que visito.

Em consonância com sua ótica de aproximação e integração à cultura local, H rejeita esse inglês “comum”, desenraizado, correspondente, conforme Revuz (2001, p.228), a uma tendência mercantil de uniformização dos modos de vida e de certa renúncia da

diferença que, segundo Chareaudeau (s.d., p. 2) negligencia o entrelaçamento fundamental entre língua, pensamento e cultura.

Em certa medida oposto a esse pensamento, lembramos ao leitor o depoimento que analisamos anteriormente de um dos respondentes do questionário, L, onde o enunciador afirmava ser estranho que no Brasil ninguém falasse inglês, dando voz a um discurso, digamos, pró *globish* ou (pró) língua única de comunicação, o qual H claramente rejeita, fazendo eco de outro discurso pedagógico, o de resistência à bandeira do inglês global.

Nesses dizeres, ressoam, portanto, discursos sobre o que seja saber uma língua e a importância das mesmas. Assunto abordado por Derrida (2001) e Glissant (1997, p.85), os quais falam da impossibilidade de um idioma único ou idioma puro, sendo que este último especificamente sobre uma língua internacional acrescenta que esta seria uma perda ao imaginário humano, podendo, inclusive, empobrecer a própria língua base, no caso atual o inglês. A crença de que a língua global seria uma chave (mágica) para a relação entre as pessoas e que é o inglês “a língua” da comunicação ainda se poderia contestar ao se considerar que a importância de uma língua pode ser definida com base em critérios diversos, o que acaba por mudar sua relevância e ranqueamento (CALVET; CALVET, 2013), relativizando-se, portanto, o mito de importância.

Embora o peso dado às línguas e a motivação para sua aprendizagem possam variar na visão de H, estudante de letras e L, estudante de economia, para ambas, porém, ressaltamos o desejo de integração.

Embora abordando diferentemente as línguas de seu capital linguístico e a imagem que delas fazem, aludindo assim a dizeres outros, as duas aprendizes declaram claramente desejar familiarizar-se com a língua portuguesa e a cultura local. Assim, mesmo L que se espanta de não poder se comunicar em inglês, o que em seu imaginário seria algo normal, em momentos de seu questionário afirma querer se aproximar da cultura brasileira e interagir com seus falantes. O que lhe faltava naquele momento da chegada ao Brasil fosse provavelmente uma proficiência ou aproximação com a LP que lhe permitisse certa desenvoltura na comunicação, um sentimento de conforto que seu grau de conhecimento em inglês teoricamente lhe daria.

Como veremos com outra entrevistada (quarta entrevista), essa foi sua estratégia inicial de comunicação, a qual suplantou assim que se sentiu mais segura no uso da LP, o que lhe trouxe ganhos significativos, afirma.

Assim, ainda que as percepções possam inicialmente ser diferentes, bem como o imaginário linguístico de referência, ambos os sujeitos desejam aproximar-se cada vez mais da língua-alvo e das situações *in loco* que lhes darão as condições para vivenciar a língua portuguesa nos diferentes contextos da sociedade que os acolhe. Reforça-se, portanto, a possibilidade de mudança identitária, de representações sócio-linguístico-discursivas, inclusive por ocasião dos agenciamentos advindos da experiência do intercâmbio.

Claramente, esse processo é tanto mais favorecido quando esse sujeito se coloca em uma postura de *open mind*, *abertura cultural*, como eles próprios mencionam no questionário, e agora H enuncia:

*A cultura brasileira é bem diferente da francesa e também permite **abrir a mente** e muitas coisas desse tipo.*

Essa postura segundo H, é crucial para sua relação com o outro e traz também acréscimos identitários aos seus próprios olhos e aos olhos daqueles com os quais se relaciona:

Eu sou uma francesa para os brasileiros, para as pessoas que vejo na universidade. Eu sou uma francesa, mas uma francesa que fala português. Inclusive, quando viajo pelo Brasil, falo português. [...]. Então, acho que minha identidade muda por causa disso. No olhar das pessoas que eu encontro

Note o leitor, pelos dizeres da entrevistada, não só a importância que ela atribui ao falar a língua portuguesa como desta na relação que estabelece com os outros, o que importa à percepção de si mesma e ao que percebe no olhar dos seus interlocutores.

Vemos, para além da complexidade do processo de aprendizagem e o uso da língua, o estabelecimento daquele “entre” comentado anteriormente na revisão de literatura e na análise dos questionários, no qual se fundamenta a proposta de compreender o aprendiz enquanto sujeito, sendo, portanto, um sujeito-aprendiz. Lembrando-se que esse hífen não separa mais une e faz visível esse espaço existente, no qual se constroem os elos que processualmente e constantemente constituem a identidade, os processos identificatórios na relação de si e com o outro e por meio das línguas, no caso da língua portuguesa.

1.2. A relação com o outro: a mudança

A vivência que essa aprendiz estabeleceu por meio da língua portuguesa e com a língua portuguesa foi tão intensa que acredita que os outros não vão ter a noção de tal magnitude.

Se no Brasil ela é *a Francesa que fala português*, na França:

Vou ser a (diz seu nome) que foi para o Brasil e que fala português, mas as pessoas acho que não vão se dar conta de como eu falo português porque na minha família, por exemplo, ninguém fala português, ninguém fala espanhol. Então, eles não têm a ideia, a noção de como falo e qual foi minha experiência mesmo se eu conto pra eles, eles não podem saber.

Esse seu testemunho coloca em evidência aspectos do processo vivido:

1. A intensidade da experiência;
2. A necessidade de vivenciar a experiência;
3. A impossibilidade de o relato abarcar a totalidade da experiência;
4. A relevância da língua na constituição identitária e
5. A mudança na identidade: o *entre*.

1. A intensidade da experiência.

Em seu enunciado, a aprendiz transmite com intensidade sua percepção da experiência que realiza:

As pessoas não vão se dar conta de como eu falo português;

Eles não têm ideia, a noção de como falo português e qual foi a minha experiência.

O primeiro ponto é que ela fala português, mas, as pessoas não serão capazes de compreender como ela o faz. Esse *como* pode ser o modo, a maneira como fala, mas igualmente a quantidade de produções que executa quotidianamente e o que isso implica

simbólica e afetivamente para esse sujeito-aprendiz que reforça, por três vezes, que esse falar e essa experiência não poderão ser apreendidos pela razão: *não vão se **dar conta**, não têm ideia, a noção de como falo português*.

2. A necessidade de vivenciar a experiência.

Nesse sentido, evidencia que a experiência deva ser vivenciada. Eles, os outros, não podem entender esse falar a língua portuguesa porque não passaram pela experiência.

A ideia, a noção não são nem suficientes nem atingíveis para se dimensionar o vivido. As pessoas não vão se dar conta de como a entrevistada fala português porque, em tese, não viveram situação similar à experiência, a qual “é minha”, pessoal, portanto, e não dos outros, compreende a informante.

3. A impossibilidade de um relato abarcar a totalidade da experiência.

Essa incompreensão se potencializa na impossibilidade de o relato abarcar a totalidade do vivido: *mesmo se eu conto pra eles, eles não podem saber*, afirma a aprendiz.

Sem dúvida, seu relato traz à luz índices desse processo, bem como de seus sentimentos em relação ao mesmo, mas, para ela, nenhuma narrativa seria suficiente para que nos déssemos conta do que se passou com essa H, que fala português.

4. A relevância da língua na constituição identitária.

Nesse ponto, surgem novos itens que sublinham a relevância da língua portuguesa em sua constituição identitária, a qual, pela experiência vivida, revela uma mudança.

Ela afirma:

Para os brasileiros, eu sou:

A Francesa que fala português

Quando eu voltar, eu vou ser:

A H que fala português

O primeiro indício a se observar é que para os primeiros, no momento atual, no *aqui e agora* do intercâmbio, ela é vista como a Francesa. Como um dos membros daquela categoria, daquele outro estrangeiro que se apresenta diante dos brasileiros, outra coletividade, referenciados simplesmente pelo adjetivo pátrio.

Na segunda parte do enunciado, nota-se uma projeção: Para os franceses (que me conhecem, subentende-se), *eu vou ser*, ou seja, quando retornar, no *lá* e no *depois*, a entrevistada voltaria a ser H, *eu vou ser H*, membro daquela coletividade, particularmente familiar, que a conhece pelo nome.

Desse modo, no *aqui e agora*, o sujeito é o que se pode indicar pela categoria *Francesa* e, no *lá* e no *depois* será (novamente) H e o que esse nome possa igualmente referenciar.

Entretanto, em seu discurso, o que não muda no *aqui-agora* e no *lá-depois* é justamente um atributo que particulariza essa pessoa: ***que fala português***.

Ora, o *idem*, aquilo que marca o reforço, a permanência no tempo, que se opõe ao mutável e ao variável (RICOEUR, 2014), agora, é exatamente o *ipse*, no sentido de que o novo, a variação que subjaz a ipseidade, a inovação, é visto por H como o que se manterá nos dois cenários, presente e futuro da enunciação.

A vivência estabelecida e sua trama narrativa impactam a percepção que a aprendiz faz de si. O atributo acrescido pela experiência da aprendizagem e do intercâmbio é *enunciado como aquilo que permanece*. E, em ambos os contextos, o cerne dessa identificação é a língua portuguesa:

A Francesa **que fala português** e H **que fala português**.

Poderia ser o mesmo referente, a mesma pessoa, com diferentes atributos. No entanto, é na narrativa que esse sujeito se constitui.

Assim, esse sujeito-aprendiz marca-se pelo relato, um ser narrativo, cuja existência se evidencia para além de categorias, sendo um enunciadador que se constrói no discurso e pela língua portuguesa, não apenas pela aprendizagem efetuada (que fala português) como pela própria enunciação que se dá por meio da língua portuguesa.

Ao narrar sua experiência, constrói um ethos¹⁶⁶ discursivo de alguém que, no aqui-agora e no lá-depois, fala a língua portuguesa e essa é a característica fundamental de sua identidade.

Como dissemos, seu enunciado evidencia também a mudança. Primeiro porque é alguém que, em expectativa, não se inseriria na coletividade que a acolhe: *Para os brasileiros eu sou uma francesa*. Também, já não mais se insere do mesmo modo na

¹⁶⁶ Segundo Amossy (2005), todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si, de modo que, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si.

coletividade de origem, visto que não é mais apenas H, mas *H que fala português (e que morou no Brasil)*.

Destarte, ela própria sugere uma nova identidade baseada no *entre*, pois, não é nem só a Francesa que fala português, nem apenas a H que fala português. Igualmente, não é somente a Francesa, uma estrangeira, nem a H do convívio familiar.

O fato de falar português lhe permite **ser entre essas posições** e muito além, pois, veja o leitor, nesse momento de seu enunciado, a entrevistada faz uso (precisa) da 3ª pessoa do singular, destacando-se dos dizeres que apresenta.

Para Braun-Dahlet (2013, p. 115), em consonância com o que evocamos na Primeira Parte, com Lejeune, ao tratar da narração autobiográfica em 3ª pessoa, “*referir-se a si por pronomes que remetem a priori a pessoas não-eu, é dissociar-se de si, olhar-se a partir de outro lugar, o qual o outro pode também ocupar, e de onde o outro pode me olhar*”¹⁶⁷.

Mesmo que H inicie dizendo ‘eu sou’ e passe a ‘vou ser’, esses dois dizeres estão introduzidos um por ‘para os brasileiros’ e o outro, pela evocação do nome. De forma que se subentende uma compreensão de si para além desses enunciados que, embora ditos por ela, ela os atribui aos outros.

Há certa tensão, a qual também apareceu nos questionários, entre o estrangeiro e o familiar, conectados, em seu relato, pela habilidade linguística em português que possui.

Em um dado momento de sua narrativa, ela mesma se define nesse lugar, o qual ela descreveu como duplicidade:

É como se eu fosse uma dupla pessoa: eu Francesa e eu Brasileira entre aspas porque eu não sou brasileira, mas o fato de viver no Brasil e a vida de verdade e não como uma turista, mas o dia a dia no Brasil, acho que isso é o importante.

Essa mesma tensão apareceu quando questionamos se ela se considerava falante de português:

Hum, acho que sim. Sim, não sei, o que você acha?

¹⁶⁷ Référent à soi par des pronoms qui renvoient a priori à des personnes non-je, c'est dissocier de soi, se regarder à partir d'un ailleurs que peut donc aussi occuper autrui, et d'où autrui peut me regarder.

Vemos que sua hesitação é em face do que cabe nessas categorias: brasileira e ser falante de língua portuguesa.

Ser brasileira entre aspas é porque, não sendo nativa, vê que lhe falta algo para ser brasileira, mas do que sua vivência no país por meio da língua a faz se aproximar. Percepção similar tem a informante U (entrevista 2) que também hesita em se considerar falante de LP por não ser nativa.

1. 3. A Relação com a língua portuguesa e outras línguas

Ao ser questionada sobre sua proficiência linguística, H dá a resposta *Acho que sim. Sim* imediatamente modulada por *o que você acha*, pergunta que se destina a alcançar a adesão daquele que é um falante nativo, a entrevistadora.

Tal hesitação é, em nosso entender, não porque a entrevistada não se julgue capaz em LP, mas justamente pela “autoridade” que o aprendiz tende a conferir ao nativo, o qual, segundo Bertoldo (2003, p.88), é visto como aquele que sabe perfeitamente a língua e pode dizer o que está certo ou errado. H, como o informante Paulo analisado pelo autor, mesmo sendo um aprendiz bem sucedido, tende a esse lugar-comum que é o mito do falante nativo¹⁶⁸.

Apesar dessa hesitação pontual, vemos ao longo de suas colocações e de sua performance durante a entrevista que, de fato, H faz parte da comunidade de pessoas que falam a língua portuguesa, no caso não como língua materna, mas como uma das línguas de seu capital linguístico e com um desempenho bastante qualificado.

Não há como saber, mas se talvez fosse outro entrevistador, cuja língua materna não fosse português, essa modulação final nem acontecesse, pois, esse “*o que você acha?*” visa apenas marcar a interlocução e obter o aval do interlocutor, como se o enunciador não ousasse atribuir a si algo que o outro possui por nascimento e herança.

Faz parte de certo imaginário da identidade linguística, segundo Charaudeau (2009b, p.15), dois discursos complementares: um de que a língua é um “*dom natural*” e o outro de que esse é “*recebido e transmitido por herança*”, justamente associando os eixos identitários, estruturantes até pouco tempo, de nação, território e língua.

¹⁶⁸ A presença do mito do falante nativo, inclusive como fator negativo quando se almeja alcançar identificação perfeita, o que GRIGOLETTO (2006, p.17) já questionava, é discutido por CORACINI (2003), p.142.

Entretanto, como discutimos na revisão de literatura (Partes 1 e 2), esses eixos estruturantes foram sendo contestados, abrindo ao individualismo moderno (ARFUCH, 2010), em uma liquidez proveniente de certa dissolução dessas instituições (BAUMAN, 2000), alcançando-se a hipermodernidade (GAULEJAC, 2008), impulsionando o sujeito ao "*imperativo de flexibilidade*" (NIEVIADOMSKI e DELORY-MOMBERGER, p. 238) que o leva a se constituir constantemente, de onde a narrativa de si se torna cada vez mais importante, promovendo identificações e não mais sendo concebido enquanto essência.

Assim sendo, podemos visualizar não mais uma identidade-raiz, fincada na hereditariedade, no território, e sim uma identidade rizomática (GLISSANT, 1990), plurilíngue, ultrapassando essa questão (subjacente ao enunciado de H), de Nativo x Não – nativo, a qual perpassa o imaginário sobre as línguas.

Essa hesitação da aprendiz é, provavelmente, ocasionada ainda pelo fato de que:

Quando a gente aprende uma língua também aprende uma cultura e a cultura brasileira é bem diferente da francesa.

Novamente, como apareceu nos depoimentos coletados nos questionários, vemos essa “inescapável” comparação com a cultura natal. No entanto, embora haja diferenças, ao ser questionada sobre se vinha “transitando” bem nas culturas das línguas que conhece, H responde com grande implicação afetiva:

*É uma experiência incrível! Porque antes de chegar no Brasil, eu nunca pensei que seria assim. É ainda melhor do que eu podia imaginar. É difícil colocar palavras nos sentimentos. Agora, minha questão é como vou conseguir continuar a praticar o português quando eu voltar para a França [...] Quero continuar a usar o português para os meus estudos e também no dia a dia falar com pessoas em português [...] porque é **super importante** para mim continuar a falar, manter um nível, e sei lá, prorrogar a vivência aqui no Brasil.*

O uso da língua portuguesa e a experiência cotidiana, também na cultura-alvo, são intensos e tão relevantes para o sujeito-aprendiz que este não quer deixar de vivenciá-los e coloca-se vivamente no que diz: “*por que é super importante para mim*”, visando, inclusive, meios de “*prorrogar a vivência aqui no Brasil*”.

Apesar do desejo subjacente de ficar, vislumbrando a realidade de partir, afirma:

Vou tentar achar soluções. Não quero romper totalmente.

A consciência da ruptura e o medo da perda

Ao refletir sobre a experiência que havia vivido até então e vislumbrando o futuro retorno, a entrevistada introduz o tema da ruptura¹⁶⁹.

Ao pensar antecipadamente na partida, pondera:

Vai ser uma ruptura com essa vida aqui como foi uma ruptura chegar aqui no Brasil. não quero romper totalmente.

Instigada a explicar esse sentimento afirma:

A questão da imersão eu acho. a mudança de contexto também porque na França tem toda minha família e meus amigos são todos franceses, quase todos franceses. Mas aqui, tenho amigos brasileiros, amigos franceses e amigos francófonos também. Somos todos intercambistas [...] e todos falamos português também. Quando viajamos juntos, por exemplo, se fala português e francês, mas, quando eu voltar para a França, só vou falar francês com os meus amigos franceses. Então isso é uma diferença, uma ruptura.

Seu dizer revela algo de muito valor para ela, a diversidade.

Vinda de um contexto familiar e francês, teve que imergir em um ambiente lusófono, mas igualmente plurilíngue e multicultural, visto estar em situação de intercâmbio universitário, partilhando suas experiências de intercambista com outros intercambistas: “*somos todos intercambistas, todos temos uma experiência de intercambista*”, fazendo uso da língua portuguesa, mas, podendo, se necessário, recorrer à língua materna, pois entre seus amigos aqui no Brasil, há francófonos.

Essa foi a primeira ruptura, *a mudança de contexto*, como diz. A segunda diferença, que revela a temida ruptura, é o retorno ao cenário monolíngue de familiares e amigos, com os quais poderá interagir apenas em francês. E essa mudança ela não quer que ocorra.

¹⁶⁹ Como mencionamos à página 57, PASSEGGI (2011^a, p.6) nos recorda que “Do ponto de vista psicológico da construção da subjetividade, as escritas autobiográficas mostram justamente à pessoa que narra, essa descontinuidade, as rupturas, a imprevisibilidade, o fortuito e o papel das contingências como aspectos determinantes da experiência humana”.

Voltar à casa, aos amigos, não é a questão que a perturba, mas sim, a perda da língua portuguesa que já se incorporou a sua auto-imagem que, como mencionamos, é de alguém que fala português. Que é falante dessa língua, apesar de eventuais questões socioculturais que ainda lhe permanecem estrangeiras, mas nem tanto, visto que almeja prorrogar a vivência no Brasil. Uma vivência que lhe permitiu “*relativizar sua vida na França*”:

O fato de viver num país estrangeiro durante um ano e meio me permite relativizar minha vida na França [...] É como se fosse uma dupla pessoa: eu francesa e eu brasileira.

A ruptura inicial foi suplantada por essa experiência que relativizou seu próprio viver e que a fez descobrir que poderia falar português e morar no Brasil de modo que isso impactasse sua identidade, como ela mesma afirma: *É como se eu fosse uma dupla pessoa: eu francesa e eu brasileira.*

Querer aprender a língua portuguesa e o conseguir, fez-lhe sentir uma adequação a esse novo contexto que vai se lhe tornando familiar a ponto de, ao antever deixá-lo, é capaz de despertar a possibilidade de uma ruptura que não quer que ocorra de forma alguma.

Quando eu cheguei no Brasil, meu objetivo era aprender português e acho que consegui aprender o português. Mas tem sempre uma evolução, não é? Nunca vai acabar.

E explica:

A aprendizagem do português nunca vai acabar, eu não quero, tô aprendendo todo dia, então acho que vai ser sempre assim. Eu espero que seja sempre assim.

1.4. O Intercâmbio:

Assim, estar em intercambio é poder aprender e exercitar todo dia a língua portuguesa, o que lhe permite ser de outro modo, agir, partilhar, ser menos tímida, como disse e também mais calma:

Os brasileiros são mais tranquilos que os franceses, acho. Aqui eu sou mais tranquila [...] O pessoal é mais tranquilo, destressados, não sei se existe essa palavra, mas não tem stress, não sei porquê.

É uma experiência ótima:

Tudo ótimo, melhor do que ótimo, eu tô adorando minha vida aqui, agora na universidade. Até queria trazer essa universidade para a França, porque não sei como vai ser minha volta na França.

O intercâmbio é também ocasião para:

“se esforçar para falar com as pessoas para me exprimir muitas coisas” na língua portuguesa.

Representa uma vivência que espera *“possa se manter quando voltar à França”*.

Igualmente, é uma experiência *“tão legal”*, pois permite o intercâmbio entre pessoas, línguas e conhecimentos.

Então o que acho legal nesse intercâmbio é essas relações entre as Universidades dos dois lados do Atlântico. Isso é genial! E agora, como que quero ser professora de Universidade, professora de língua, eu quero fazer esse tipo de coisas: estabelecer relações entre as Universidades, os professores, os alunos. Têm muita coisa para fazer.

Seu entusiasmo é tão grande que não quer apenas guardar para si essa experiência ou apenas contar aos outros que não vão se dar conta do que viveu. Quer, futuramente, ser agente dessas inter-relações, contribuindo a que outros vivenciem a experiência de viver em outro país, mas não como meros turistas e, sim, partilhando a língua e a cultura, rompendo com o conhecido, adentrando o desconhecido e fazendo dele (um tanto) familiar.

Em síntese, é viver a experiência do entre, das relações rizomáticas, do contato - confronto com o *unheimlich*¹⁷⁰, esse estranho que também é familiar.

¹⁷⁰ KRISTEVA, 1988, p. 270.

2. A experiência de U

2.1. O falar de si:

U é uma pessoa aberta, espontânea, disponível, decidida pela língua portuguesa, na qual possui um nível muito bom de conhecimento linguístico.

Em sua entrevista, apresenta-se com desenvoltura, fazendo uso de expressões que marcam uma linguagem coloquial e altamente afetiva, aludindo a questões de aprendizagem, de compartilhamento e de vida.

Ela (como H) é também estudante de línguas, com uma consciência apurada de questões, inclusive sociolinguísticas, envolvendo as línguas que compõem sua autobiografia languageira.

Para esta entrevistada, falar de si é falar do vivido, das línguas, das relações com aquelas que compõem seu repertório linguístico, do contato com os falantes das mesmas e de suas experiências de intercâmbio. É colocar-se no dito e no não-dito do seu discurso com uma disponibilidade sincera. De modo que realizar a entrevista se torna uma das ocasiões de “bater um bom papo” em língua portuguesa, com um falante nativo sobre o assunto que lhe agrada: a língua portuguesa (e outras línguas) e sua vivência de intercâmbio.

Essa aprendiz está há um ano no Brasil, realizando sua pesquisa, cujo tema envolve a literatura indígena infanto-juvenil brasileira. Ela está no segundo ano do master na universidade de Lyon. Entretanto, a língua francesa é também língua estrangeira, pois sua língua materna é o esloveno.

2.2. Sua relação com a língua portuguesa

Sua motivação em aprender a língua portuguesa vem de seu interesse pela cultura brasileira e pela música.

“Eu sempre gostei de música brasileira: samba, Bossa Nova e enfim eu queria aprender também a língua”.

Sendo o “acaso” propulsor de sua aprendizagem:

E¹⁷¹: Entendi. E você ouvia música onde, na França?

U: Não, não, não. Na Eslovênia. Porque ..

U: Ehe (afirmação). Porque né... Então me lembro uns 15 anos atrás lá na Europa ficou muito famoso as danças latino-americanas, danças cubanas e tudo mais, então veio junto, assim, as músicas em geral da América Latina e tudo mais e aí tinha umas músicas brasileiras bem pouco, mas a gente já estava na época da internet aí é fácil, né (risos). Então é assim que eu tava descobrindo, né, as músicas daqui e gostei, mas eu gostei principalmente da língua, também, porque o espanhol se fala muito nas escolas, tem muitos estudantes, e não tinha muito interesse nisso. Mas eu queria uma coisa que menos comum, menos disponível, né.

Em seu testemunho, vemos uma pessoa interessada pela cultura: dança e música da América Latina, como outros tantos europeus, mas com um diferencial que a fez direcionar-se à aprendizagem da Língua Portuguesa e de seu, muito futuramente, intercâmbio no Brasil:

Mas eu gostei principalmente da língua. [...] eu queria uma coisa menos comum, menos disponível.

E sua curiosidade a moveu a descobrir outras músicas brasileiras e, assim, aumentar sua proximidade com a língua portuguesa:

Tinha umas músicas brasileiras bem pouco, mas a gente já estava na época da internet aí é fácil, né.

Já naquela ocasião, ela se decide por conhecer mais a língua portuguesa ouvindo músicas brasileiras.

¹⁷¹ Nas transcrições das entrevistas, a letra E maiúscula antes dos enunciados equivale às questões e comentários da entrevistadora.

Anos mais tarde, começa uma formação universitária em seu país onde o carro-chefe é, entretanto, a língua francesa e “*um pouquinho das outras línguas neolatinas. Mas aí o foco foi mais espanhol e italiano e eu **realmente** queria fazer português*”.

Situação que a motiva a passar um ano em Coimbra fazendo curso de português língua estrangeira:

Eu depois fui para fazer um curso de PLE na Universidade de Coimbra. Passei um ano lá. Daí eu decidi de fazer um mestrado na LP na França, na verdade. De francês e português. Daí através dessa 2a faculdade que eu vim para a USP e para continuar e terminar minha pesquisa em literatura contemporânea brasileira.

Experiência que será também muito importante junto com o intercâmbio alguns anos depois no Brasil para a construção de uma afetividade significativa com a língua portuguesa e que trará impactos importantes em sua constituição identitária.

Ao ouvir seu relato, fica evidente que a língua portuguesa é parte integrante de U. Seus enunciados manifestam que não se pode pensar em U, hoje, sem se fazer qualquer referência a língua portuguesa.

É difícil pontuarmos, no entanto, um trecho específico, visto que essa imagem vai se construindo ao longo de seu discurso, mas, parece-nos que, ao comentar sobre o aprendizado das línguas estrangeiras que fez e de certo trauma com a aprendizagem da língua francesa por conta do sotaque e do fato de sentir uma pressão em ter que falar sem erros, o que não teria ocorrido ao aprender a língua portuguesa, podemos visualizar em certa medida essa imbricação da Língua Portuguesa em sua percepção identitária:

Até na minha língua materna eu faço os erros, né. Então, bom, que você tem o sotaque de lá. É lógico que você tem o sotaque, é lógico que você tem o sotaque em português e eu gosto do meu sotaque em português, por exemplo, dá para perceber que eu não sou nem portuguesa, nem brasileira, é minha identidade, então.

Na França, eles não conseguem entender estas coisas, eu sinto.

Em sua colocação, nota-se uma sensível percepção do que seja o sotaque na aprendizagem de uma língua e uma problemática implícita de como o tratar no contexto de ensino-aprendizagem

Ecoa em seu dizer a compreensão de que não se elimina o sotaque, o qual pode ser, entretanto, suavizado com vistas a se garantir uma boa (inter) compreensão, e que este é parte constituinte do sujeito. O sotaque, porém, não se limita a ecoar a língua materna sobre a língua estrangeira. É constitutivo da identidade desse sujeito- aprendiz. Não é o sotaque da língua materna nem da língua portuguesa, mas da aprendiz na língua estrangeira. É sua colocação nesta língua, devendo ser causa de orgulho.

Assim sendo, o sotaque não é uma barreira, mas marca uma identidade:

*É lógico que você tem o sotaque, é lógico que você tem o sotaque em português e eu gosto do meu sotaque em português [...] é **minha identidade**.*

E conclui:

Então por isso que eu sinto bem mais à vontade em falar hoje em português do que em francês, mesmo se faz 10 anos que estou estudando francês, né, então (risos).

2.3. A relação com o outro

De seu discurso, pode-se depreender que a postura do outro impacta significativamente a aprendizagem de uma língua e a relação do aprendiz com a mesma. O fato de não sofrer (ou não sentir) a mesma pressão no domínio da norma em língua portuguesa do que em língua francesa leva a aprendiz a se sentir mais à vontade em falar a língua portuguesa, ainda que, como ressalta, estude a língua francesa há muito mais tempo.

Em suas colocações, vemos materializar-se a relação entre língua - cultura, discurso vigente em Linguística e Didática das línguas, acrescentando-se a essa relação o falante dessa língua, cuja postura pode contribuir para certa aproximação (ou não) com a língua-alvo.

Para essa aprendiz, o que a faz sentir-se bem na língua portuguesa não são os anos de estudos (formais) ou a vivência muito extensa (Ela tem dois anos de intercâmbio somados Brasil e Coimbra) de prática da língua, mas o como se sentiu acolhida nessa(s) comunidade(s) linguística(s), podendo ser reconhecida pela adesão que faz à língua portuguesa e seu engajamento em aprender a língua do outro e sua disponibilidade em exercê-la, ainda que com dificuldades (normais a qualquer aprendiz). Para ela, o

diferencial que encontrou nos falantes (e talvez, nos professores) da língua portuguesa foi que viu neles a capacidade de:

Apreciar que você está tentando comunicar com ele (mesmo) com alguns erros.

A entrevistada concorda que faça parte da acolhida em um país sentir-se à vontade, poder conversar com as pessoas, no dia a dia, na universidade, nas diferentes situações:

Lógico, isso é muito importante, é isso que mais me gostou aqui, né, é sempre isso que ninguém vai te dizer, ah não, se não fala bem, não dá para entender. Eles vão tentar entender, né, o mais legal.

Ou seja, U visualizou a possibilidade de adentrar nas formações discursivas da LP, sendo reconhecida e valorizada pelos locutores nativos que, como mencionamos, é visto como uma “autoridade” (BERTOLDO, 2003, p.90), o que se torna para ela um motivador para investir-se na aprendizagem e prática da língua, a qual, como esclarece Revuz (2001, p.216) é objeto de desejo e investimento, os quais são reforçados pela dimensão afetiva.

E essa postura que atribui aos brasileiros, à experiência vivida por meio da língua portuguesa e com ela, a faz sentir-se confortável:

Sim, aqui eu me sinto muito confortável (risos). O que me mais surpreendeu, assim, eu falo com todo mundo, não tô com medo de falar, mesmo se eu sei que faço erros. Eu falo do jeito que eu penso que a outra pessoa me pode entender.

U, como Paulo, entrevistado por Bertoldo, obtém uma “indubitável” satisfação em falar a língua, pois sua identidade foi positivamente afetada pelo contato com o outro.

Ao comentário da entrevistadora (direcionando para o fim da entrevista) de que ficava grata em saber que os intercambistas estavam aprendendo a língua portuguesa e vivendo suas experiências por meio dessa língua, aproveitando de sua estada, a aprendiz enuncia:

Sim, sim, sim, sim, eu me sinto bem (risos).

Abrindo-se, assim, para outras colocações que a aprendiz faz, comparando sua aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente, de sua inserção em práticas discursivas nessas línguas, salientando novamente sua implicação afetiva para a aprendizagem e uso, sobretudo, da língua portuguesa:

Eu comecei a estudar (cita uma LE) e aí até hoje em dia eu tenho medo de falar com eles. Eu falo porque eu tenho que falar, porque faz parte da minha vida, mas é bem mais difícil do que falar com português ou brasileiro, por exemplo.

A aprendiz evoca sua boa relação com a língua portuguesa e enuncia (quatro vezes sim) que encontrou lugar nessa língua. Ela diz: *Sim, sim, sim, sim, eu me sinto bem.*

Um bem-estar que se traduz em sua relação com o outro, falante da língua portuguesa, pois, no não-dito de seu enunciado lê-se ser mais fácil para ela falar com portugueses e brasileiros do que com os falantes daquela outra LE.

Sua experiência com a língua portuguesa e com os falantes nativos que encontrou em Lyon (intercambistas brasileiros), em Coimbra e agora no Brasil leva a aprendiz a aderir cada vez mais à língua e à cultura portuguesa e brasileira, almejando prosseguir carreira nessa língua:

*Então eu estou cada vez **mais apaixonada** por língua portuguesa. **Eu realmente gosto muito** e eu queria trabalhar com isso na minha vida.*

Eu ainda não me sinto que posso dar as aulas de português. Mais, sei lá, acho que preciso de uns anos mais de estudo. A ideia é isso mesmo porque eu percebi que estou gostando muito de ensinar, de mostrar um mundo diferente, um pedaço da cultura daqui, da língua.

Note o leitor que o grau de implicação e de afetividade que a aprendiz desenvolve com a língua portuguesa é extremamente significativo. Capaz de (re) orientar seus estudos e carreira para a difusão dessa língua e cultura lusófona.

A vivência com a língua portuguesa é tão relevante que impactou significativamente sua identidade, e positivamente, de modo a querer partilhar seus

conhecimentos (práticos e vividos) com os outros, de um modo especial com seus compatriotas, pois como disse:

No meu país é um pouquinho (hesitação) não se fala português. Não tem muitas oportunidades de se aprender português então eu gostaria de desenvolver um pouco do conhecimento de português no meu país.

A aprendiz quer ser uma “embaixadora” da língua portuguesa em seu país, uma língua que lhe é tão apaixonante. Quer permitir que os outros tenham contato com a língua e que venham a ter sua própria experiência com a LP e com as culturas relativas, representando para ela um ideal.

Conhecer outras culturas lusofônicas e não somente a portuguesa para mim foi bem importante. Muito interessante para ter uma abertura ao mundo inteiro da lusofonia.

Isso vai ao encontro do que seja para ela aprender uma língua:

*Para mim é mais mergulhar no mundo de uma outra cultura. Por isso que eu gosto muito quando estou aprendendo uma língua de ir direto dentro da cultura. Assim como vim para o Brasil fui para Portugal. Porque para mim isso é quase mais importante do que eu posso aprender na escola (onde) o foco seria mais a gramática. E para mim, é esse lado da cultura, da civilização que é mais interessante. **Pra mim a língua é isso: conhecer uma outra realidade, outra lógica, outro mundo.***

Sua percepção vem ao encontro do que nos falava Revuz (2001, p.223) a respeito de que aprender uma LE é confrontar-se a outro modo de ver o mundo. E a chave do sucesso passa pela aceitação de que as línguas recortam o mundo de maneiras diferentes e de que não há necessariamente coincidências.

Podemos dizer que U é uma aprendiz bem sucedida.

2.4. Sobre o intercâmbio - O mergulhar e conhecer outro mundo

Seu intercâmbio começa, na verdade, naqueles 15 anos antes. Ouvir músicas, desejar saber mais sobre a língua portuguesa impulsionam a entrevistada a fazer um curso

de português língua estrangeira em Coimbra, a qual, por ser uma cidade como ela diz universitária, permitiu-lhe o contato com diferentes falantes da língua portuguesa:

Foi legal porque Coimbra é uma cidade universitária com muitos estudantes brasileiros e tem também muitos estudantes de Cabo Verde e Angola. Então foi assim conhecer outras culturas lusofônicas e não somente a portuguesa.

Dessa experiência, decide prosseguir os estudos universitários e iniciar mestrado na França:

Só que no meu país não tem um departamento de português [...] Daí eu decidi de fazer um mestrado na língua portuguesa na França, na verdade. De francês e português.

Lá, ela conhece uma intercambista vinda da USP que se torna sua amiga e pessoa chave para sua aprendizagem da língua portuguesa.

Uma amiga minha que conheci na França. Ela estudava na USP. Ela foi fazer um intercâmbio USP-Lyon. Ela me ajudou bastante. A única pessoa tentando me aprender o português. Falando só português, gírias, cultura e tudo mais. Então acho que ela que fez uma grande diferença na minha aprendizagem.

Sua decisão pelo Brasil como destino de intercâmbio foi provavelmente motivada por essa relação, além do seu interesse específico na língua portuguesa e pela experiência que teve na Eslovênia com a música brasileira:

Acho realmente por conta da música. É isso que me deu mais interesse de conhecer o Brasil, mas também outros países da América do Sul. Eu sempre quis conhecer todos os países daqui, só que o Brasil foi minha primeira escolha por causa da língua, né.

No momento de nossa entrevista, ela avalia o intercâmbio como uma experiência bastante positiva:

Ah, muito, muito, muito bom. Assim, realmente muito bom. Eu fiquei encantada aqui com a Universidade, eu achei num nível muito alto, os professores, também, os

estudantes também. Ah, e depois outras coisas também. Viu, eu não tenho nenhuma reclamação para fazer, eu gostei de tudo é para mim tudo dez (risos). Realmente muito bom.

Dessa experiência levará muitas lembranças e, novamente, a acolhida se torna um grande diferencial:

Para mim, do jeito que o povo brasileiro é foi uma grande surpresa. Todo mundo aberto, todo mundo quer conhecer muita coisa, muito simpático. Não esperava isso porque tanta gentileza e tudo mais é uma coisa que talvez na Europa é um pouquinho menos, né, reforçado. Ainda assim, aqui ainda eu posso perceber uma, como dizer, um tipo de sociedade mais comunitária, um pouco menos individualista do que, do que, somos nós na Europa. Foi isso o que eu gostei muito.

Ela salienta que sua relação com a língua portuguesa foi reforçada pela afetividade positiva que desenvolveu com seus falantes:

As pessoas são muito simpáticas, tudo mais, e todo mundo gostava muito que eu estava aprendendo o próprio português, por que para eles é isso. Ah, alguém quer aprender nossa língua, é muito bom, né.

Apesar dessa afeição com a LP, como estudante de Letras (recupera um discurso esperado) modaliza seu discurso dizendo que não há língua melhor ou pior:

*Eu gosto de todas as línguas, de todos os sotaques. Para mim não tem um sotaque melhor, uma língua melhor, então, enfim, **eu acabei de falar que eu estou gostando mais de português, mas eu queria falar que [...] eu aprecio todas as línguas**, então, não tem preferência.*

Veja-se, entretanto, que afirma “*eu acabei de falar que eu estou gostando mais de português*” numa contradição entre aspas entre o que está sentindo em relação à LP e o que, como estudante de Letras, deveria dizer, também entre aspas, sobre as línguas. Como se dissesse: eu gosto muito do português, mas eu não posso dizer que prefiro essa a outra língua porque todas as línguas têm o seu valor.

Eles (os brasileiros) gostam de saber por que tô aprendendo português e por que eu não tô aprendendo outras línguas mais importantes entre aspas que eles acham no mundo. Eu acho o português eh, enfim todas as línguas são importantes.

E, de fato, essa modalização que faz não vai contradizer o que enunciou até agora, mas, reforça uma reivindicação subjacente: a de que todas as línguas e culturas tenham espaço. E alude à situação de sua própria cultura e língua, dizendo que, no cenário europeu, seriam invisíveis, enquanto, no Brasil, despertam interesse e curiosidade, movimento esse que a faz aproximar-se ainda mais do povo brasileiro e da língua portuguesa, reforçando os laços positivos:

Também o que gostei muito é a curiosidade dos brasileiros que quando percebem que você é estrangeiro quer saber de tudo. De onde vem, por que está aqui, por que está aprendendo português. [...] E isso é sempre assim... [...] Você se sente ah então eles têm interesse em saber um pouco mais e, sobretudo de minha cultura que não é muito conhecida no mundo e, muitas vezes, é ignorada pelos outros. Na Europa, ninguém nem sabe que a gente existe. Então esse interesse aqui foi muito legal e eu gostei muito.

2.5. Deixar um pouco de si:

Dessas experiências, a aprendiz conclui que transitar entre países, línguas e culturas:

*É complicado. **Você sempre deixa um pedaço num país, sempre tem saudades das coisas, das pessoas. É complicado, mas eu tô gostando.** Eu tô jovem ainda, para mim é interessante conhecer as pessoas bem diferentes, das histórias bem diferentes. Eu que tenho que deixar um lugar atrás de mim e é bem complicado.*

Para esse sujeito-aprendiz que deixa um pouco de si nos lugares pelos quais passou para realizar sua formação, entrando em contato com línguas e culturas diferentes da sua, é uma situação complicada, mas prazerosa, sobretudo por se sentir bem acolhida, podendo fazer dessa nova terra uma *quase casa*:

E: Como foi essa experiência?

*U: Foi ótimo, né. **Eu me senti muito bem acolhida, me senti muito bem sempre e gostei.** SP é bem diferente um pouco das outras cidades e regiões do Brasil, mas mesmo assim não é muito diferente da Europa. Eu gostei muito. **Me senti realmente muito bem acolhida. Um sentimento de não de casa porque a casa não é, mas de quase casa** (riso).*

E: O que faltaria para essa quase casa?

U: A família, né e as lembranças de minha infância. Que falta para não ser casa daqui? Minhas coisas.

E: E que vem em acréscimo para ser essa quase casa, ser bem acolhida e o que mais?

*U: Não sei. Também o que gostei muito é a curiosidade do brasileiro que quando percebe que você é estrangeiro quer saber de tudo. De onde vem, porque está aqui, porque está aprendendo português. E isso é sempre assim..., né. [...]. Essas coisas que tem uma curiosidade muito pura é sempre muito bom. **Você se sente ah então eles têm interesse em saber um pouco mais e, sobretudo de *minha cultura* que não é muito conhecida no mundo e muitas vezes é ignorada pelos outros.***

Assim, o Brasil se torna um *chez soi* dentro do que pôde para ela representar a acolhida, o bem-estar, inclusive, ao aludir o que de *suas coisas (minha cultura)* pôde compartilhar com aqueles que para ela se apresentaram com uma *curiosidade muito pura*. A quase casa, apesar de tudo isso, não pode se tornar a casa, visto que faltam as *lembranças de infância e a família*.

U também sente que, às vezes, falta-lhe esse “familiar” na língua que não lhe permite externar alguns de seus sentimentos como gostaria de fazer ou, de fato, como mais propriamente aprendeu a fazer por meio da LM.

Uma sensação que revela, na verdade, a condição de toda aprendizagem de línguas que passa sempre e inevitavelmente, diz Coracini (2003, p.154), por esse desajuste, essa

não coincidência, “entre os modos de significação introjetados no sujeito, próprios à primeira língua” e aqueles de significação da segunda língua:

*Por exemplo, na expressão de suas emoções, às vezes, eu gostaria de dizer alguma coisa de um jeito mais bonito, mas eu não consigo por falta de vocabulário. Aí eu não gosto disso, porque na minha língua materna tem um jeito de falar, uma língua que é própria a mim e meus amigos me conhecem desse jeito. Aqui em português eu ainda não tenho isso, né. Então isso faz com que, eu acho, que às vezes do jeito que eu falo parece muito banal. Assim não tem muitas cores, né. **Eu não consigo expressar algumas coisas bem com aquela palavra que eu quero usar, por exemplo, a partir da minha língua materna**, então às vezes é um pouco, assim, difícil, acho, de só com uma palavra descrever do jeito que você se sente, tem que usar várias.*

Esse sentimento, como nos diz Revuz (2001, p.217; 223) é proveniente daquela situação de contato e confronto que se estabelece entre as línguas materna e estrangeira(s), pois toda aprendizagem de outra língua “vem perturbar, questionar, modificar o que está inscrito em nós com as palavras da primeira língua”, tanto mais porque o recorte que estabelecemos por meio da LM é sempre provido de uma carga afetiva que, por vezes, a LE está desprovida. Mas acreditamos, e a própria U sinaliza isso, que o uso social e afetivo que se pode estabelecer pela vivência com e por meio da LE permita ao sujeito criar novas afetividades também na LE.

U, ao mesmo tempo em que acredita que lhe faltem cores para deixar mais bonito seu dizer em português e que a língua não descreve seus sentimentos como a LM o faz (é sua percepção e não necessariamente de seu interlocutor), reconhece que *é um pouco, assim, difícil, de só com uma palavra descrever do jeito que você se sente, tem que usar várias*, remetendo-se à LP, mas o que é igualmente aplicável à (ilusão de) visão única que temos do mundo, ao aprendemos a recortá-lo por meio de nossa LM.

Como dissemos, ao aprendermos uma LE, somos justamente confrontados à realidade de descobrirmos que nossa visão do mundo é apenas uma das possibilidades de compreendê-lo. Já Saussure apontava para a arbitrariedade do signo linguístico. O ser humano cria uma forma de nomear a realidade e a ela se acostuma até que o Outro venha lhe mostrar que aquela realidade é apenas uma convenção e pode ser apreendida de outra maneira. A literatura o faz com maestria.

Aqui em português eu ainda não tenho isso, afirma a aprendiz que, com esse enunciado, continua relativizando sua própria observação. É difícil não poder se expressar com as palavras que tem, pois ainda não aprendeu/ não se acostumou a fazê-lo, mas vislumbra que poderá fazê-lo, ao usar o advérbio **ainda**.

Suas colocações dão indícios de uma identidade em trânsito, também formulada enunciativamente pela aprendiz no trecho:

Uma língua que é própria a mim e meus amigos me conhecem desse jeito. Aqui em português eu ainda não tenho isso.

Sua narrativa, nesse e em outros trechos, lança luz a um processo de transformação, com seus agenciamentos identitários.

Quando eu ando na rua muitas vezes eu penso em português, às vezes até tô um pouquinho triste. Eu gosto muito da minha língua materna e estou sentindo que estou perdendo um pouquinho ela. Então eu não quero né, então eu quero continuar sonhando e pensando na minha língua materna. Mas, enfim, essas coisas acontecem. Porque tudo em volta é português, né. Aí, é isso.

Revuz (2001, p.230), ao falar de aprendizes proficientes na língua-alvo, comenta sobre sonhar nessa língua e de certo estranhamento que esse fato pode causar nos indivíduos, despertando esse temor em “perder” a LM. Para essa aprendiz, em especial, salientamos que essa tomada de distância da LM é mais proeminente tanto mais porque, para além do português, antes de chegar ao Brasil, vinha estudando e convivendo quotidianamente em outra língua estrangeira. Então, essa situação de tristeza que menciona, pois sente estar perdendo um pouquinho sua língua, deve também ser considerada nesse contexto maior de uso prolongado de línguas estrangeiras em detrimento de sua LM.

Apesar disso, como vimos mostrando, U está muitíssimo contente com sua aprendizagem da LP e vivência da mesma em imersão no Brasil, podendo por meio dela descobrir a cultura local e a si mesma, como mostram os testemunhos acima.

De modo que, embora “lhe falem” certo colorido no dizer e, um pouco, sua LM, a LP se revela ainda como uma língua que lhe permite agir e, portanto ser, por meio dela:

E: Se alguém perguntar: você é falante de LP, o que você acha?

*U: Então não sei se ser falante de língua portuguesa significa nascer como se fosse sua língua materna. Hoje em dia, eu considero que **eu falo português**. Considero. Eu sei que tem muita coisa para melhorar, isso sempre tem. A gente sempre tem coisa para aprender. **Mas eu posso** me virar sem problemas, **eu posso** perguntar tudo que quero, pedir tudo que quero. Então eu acho que posso dizer que falo português.*

A língua portuguesa representa para a aprendiz **poder**. Poder viver as experiências do dia a dia, fazer o que for necessário e de interesse e desejo.

Como comentamos por ocasião dos questionários, outros pesquisadores como Baroni e Jeanneret (2011, p.106; 108) perceberam no discurso de seus informantes a presença significativa do poder atribuído ao falar a língua. Se no caso de Maya, o poder em falar francês lhe abria portas para estabelecer, a seu ver, uma interação bem-sucedida:

M [...] mais e là-bas les les employés de de l'airport ((prononciation française))
étaient très accueillants
A ah ben vous avez de la chance
M oui et et e et peut-être **parce que je parlais e leur langue** [mm] **ça pourrait**
être une raison que ils n'étaient pas très ee . effrayants ((ton interrogatif))

Ao passo de concluir "que: *je crois que mon pouvoir c'est la langue française* [mm] *et c'est ç-ça facilite les choses*".

No caso de nossa entrevistada, esse poder falar a língua (no caso a LP) nutre e é nutrido na própria interação. Como mencionamos em páginas anteriores, a boa acolhida, o fato de ter seu esforço em falar e aprender a língua portuguesa valorizado por seus interlocutores e a solicitude dos brasileiros vão se entrelaçando a uma motivação e adesão cada vez maiores à língua portuguesa, de modo que uma postura ativa de sua parte, associada ao reconhecimento pelos falantes nativos, permite-lhe integrar as formações discursivas na língua-alvo e poder fazer tudo o que quer, concluindo que "*posso dizer que falo português*".

Se por um lado falar a língua local abre portas, como sentiu a informante de Baroni e Jeanneret, ter as portas abertas, ou seja, ser bem acolhido, como enunciaram U e muitos dos participantes de nosso estudo, aproxima-os tanto mais da língua e de seus falantes, aumentando e caracterizando de outro modo esse poder.

A chave do bom desempenho de U, para além de tudo o que dissemos, está ainda em sua postura diante do que vivencia. Sua ação e seu desejo são de *conhecer* e não apenas *descobrir*:

*Então foi assim **conhecer** outras culturas lusofônicas [...] para mim foi bem importante, muito interessante.*

*Pra mim a língua é isso: **conhecer** uma outra realidade, outra lógica.*

*Para mim é interessante **conhecer** as pessoas bem diferentes, das histórias bem diferentes.*

Glissant (1990, p.39) em *Poétique de La Relation* a um dado momento salienta essa diferença para que se estabeleça de fato Relação: “*A partir do momento em que as culturas, as terras, as mulheres e os homens não forem mais a descobrir, mas, a conhecer, a Relação terá figurado um absoluto (isto é uma totalidade enfim suficiente a ela mesma), liberando-nos da intolerância do absoluto*”.¹⁷²

Assim, não se trata simplesmente da eleição de um ou outro verbo, mas a de uma postura assumida diante do Outro.

U, como H, não quis ser turista, apenas chegar, ver e partir, como enuncia C (entrevista 3).

Todas, se porventura chegaram com o desejo de descobrir, como muito dos informantes de nosso questionário, ao ter um contato mais próximo com os falantes e outros aprendizes da LP, vivendo-a quotidianamente, declaram seu desejo de conhecer o mundo pela língua e pelo olhar da cultura local, uma vivência significativa para sua constituição como pessoa, transpassando uma simples aprendizagem linguística e cultural, a qual atingiram com certeza.

Essa mobilidade acadêmica foi-lhes frutífera ao ponto de enunciarem, com palavras diferentes, o desejo de não partir ou de retornar.

Vou ter que voltar, conclui U.

¹⁷² À partir du moment où les cultures furent plus à découvrir mais à connaître, la Relation a figuré un absolu (c'est-à-dire une totalité suffisante à elle-même) qui nous eût libérés des intolérances de l'absolu.

3. A experiência de C

3.1. O Falar de si:

Ao longo de seu discurso, C constrói a imagem de uma pessoa, estudante de Relações Internacionais e Línguas, interessada pela América Latina:

É nas Licenciaturas de Língua e Literatura e Civilização Estrangeira e Regional e meu curso especificamente é Estudos Europeus Internacionais. Então eu estudo Relações Internacionais e línguas também.

[...]

Eu sempre preferi trabalhar com, estudar sobre América Latina do que sobre Ásia, América do Norte, outra coisa.

Sua língua materna é o francês, embora a mãe seja espanhola:

E: O espanhol para você é uma língua materna também?

C: Não, não é. É, teria que ser, mais não é (riso).

[...]

C: É a minha língua materna é Francês.

Ela nasceu e cresceu na França, de onde saiu várias vezes para viajar pela Europa, sendo seu intercâmbio no Brasil uma primeira vivência prolongada fora da França e da Europa. Destino esse que faz parte de seu ideal para o intercâmbio:

C: Eu queria... queria sair da Europa. Não ia para a América do Norte. Eu queria ir na América Latina. As Universidades que eu escolhi estavam só na América Latina.

E: A USP foi a primeira opção...

C: Hum, hum...

Em termos pessoais, C aponta para alterações comportamentais significativas ocorridas por ocasião desse intercâmbio que deixam entrever, como sinaliza ao longo de

sua entrevista, para uma ressignificação de sua relação com o outro, motivada pela experiência no Brasil e da língua portuguesa de variante brasileira:

C: Se mudou muito? Na França eu não ficaria assim sentada falando com você.

Apresenta-se também como uma pessoa mais paciente, em virtude desse período de mobilidade no Brasil:

E: E você viu, percebeu... já falou a questão do corpo, percebeu mais alguma mudança pelo fato de aprender uma nova língua e de estar em contexto de imersão...

C: Ter pa...hah...paciência, não sei? Se você não aprende, não incomoda se você não entende uma pessoa, se a pessoa não entende você, aha... parar o tempo para discussão e fazer um tempo para mais longe, se uma discussão é rápida.

3.2. A Relação com a língua portuguesa:

C fala muito bem a língua portuguesa, com bom nível de correção. Havia estudado dois anos de português, variante de Portugal, em sua universidade. Sua motivação para aprender a língua portuguesa advém de seu interesse pela América Latina e pelo conhecimento anterior de língua espanhola, o que, como temos visto, é um traço comum a maioria dos informantes:

Tá. Então eu comecei a aprender o português na universidade. Primeiro ano, porque sempre tive essa ... Eu sempre preferi trabalhar com, estudar sobre América Latina do que sobre Ásia, América do Norte, outra coisa. É, então como já falava Espanhol decidi aprender o português e, (riso) como demorava bastante para aprender o Português, estava meio frustrada, então decidi, porque já sabia que queria fazer intercâmbio no 3o ano, decidi ver se tinha alguma possibilidade no Brasil.

Sua declaração evidencia uma motivação combinada no que se refere à escolha pelo Brasil. Também outros informantes relataram o interesse em associar a vivência em

contexto latino-americano à possibilidade de aquisição linguística, visto ser declaradamente uma situação privilegiada:

Como demorava bastante para aprender o Português, estava meio frustrada, então decidi, porque já sabia que queria fazer intercâmbio no 3o ano, decidi ver se tinha alguma possibilidade no Brasil.

Segundo a entrevistada, sua escolha por aprender o português foi indireta, fruto de curiosidade:

E: E então porque você escolheu o português? Você tinha alguém ou alguma influência anterior?

C: Não, realmente não. Foi mais indireto porque eu tenho essa influência da Espanha com minha mãe. Eu tô olhando mais para a América do Sul do que Ásia ... E eu fiquei, bom, curiosa com o Brasil, queria entender mais...

A língua portuguesa é sua terceira/ quarta língua estrangeira. As demais são: inglês, espanhol e alemão. Portanto, como as informantes anteriores, possui um capital linguístico importante, tendo estudado cinco línguas estrangeiras.

Essa posição 3ª/4ª língua estrangeira advém do fato de que essa entrevistada, assim como certos informantes do questionário, tem, além da língua francesa, outra língua que lhe é de âmbito familiar: espanhol.

Essa língua, embora seja aquela de sua mãe não é considerada pela informante como uma língua materna, visto que sua comunicação com os pais acontecia em língua francesa. Atribuindo ao espanhol o status de língua falada com a avó:

E: O espanhol para você é uma língua materna também?

C: Não, não é. É, teria que ser, mais não é (riso).

E: Você aprendeu... Francês é a sua primeira língua.

C: É, a minha língua materna é Francês.

E: Tá. Mas a sua mãe não falava em Espanhol com você em casa?

C: Não. A minha avó falava Espanhol comigo. Mas minha mãe não falava.

[...]

E: Mas aí você fala mais com os avós, é isso?

C: Hum, hum...

Essa proximidade com a língua espanhola, segundo a entrevistada, traz alguns percalços na aprendizagem da língua portuguesa e seu conhecimento leva-a a tecer considerações, inclusive afetivas, entre essas e outras línguas de sua biografia, como se observa:

Eu entendo muito bem o Espanhol, eu falo bastante. Agora, agora que eu falou mais Português. Tô tudo confuso, tá tudo confuso. Mas...

[...]

É uma língua linda, para mim, mas não é tão lindo como o Espanhol, por exemplo. Eu acho o Espanhol bastante lindo, muito mais do que o Francês ou Alemão (blá).

Nem só outras línguas impactam sua relação com a LP. No que tange a sua aprendizagem, assim como comentado por outros aprendizes, o sotaque português é fator de igual dificuldade quando de sua chegada ao Brasil:

E: E como é que foi chegar ao Brasil?

C: Foi confuso (riso) [...] Me perdi várias vezes e bom, o fato que eu aprendi português com professora portuguesa o sotaque não é o mesmo (riso). Tinha bastante dificuldade com a língua e...

E: Por conta do sotaque?

C: Hum, hum.

E: E, mas assim, deu para você se virar?

C: Sim(riso) .

Apesar dessas dificuldades, o contato diário com outros estudantes e com a colega de quarto vai conduzindo-a para que tenha uma aprendizagem “de sucesso”.

Bom eu achei muito mais rápido eu aprender aqui, porque aprende na vida cotidiana... Aqui não tive nada de aula... Foi eu que escolhi não ter aula, de não sentar e realmente aprender, analisar textos... e a língua. Aha... decidi aprender falando, perguntando para as pessoas... Acho que agora falo muito melhor que quando eu cheguei aqui, então foi um sucesso!(riso)

Esse convívio por meio da língua portuguesa no Brasil, também a faz ter uma percepção de que a LP incorpora a expressão das pessoas, revelando de um modo muito próprio os sentimentos dos seus falantes:

Eu gosto muito aqui são as expressões das pessoas. Que tem tantas coisas para falar as mesmas coisas, e também acho que se sente bastante a paixão quando a gente usa certas palavras.

Essa relação que se estabelece pela língua portuguesa é, a seu ver, culturalmente diferente daquela que ocorre por meio da língua francesa que marcaria uma maior formalidade entre os interlocutores:

É mais formal. É mais formal. Mesmo que você usa muito mais as palavras formais do que aqui. Aqui você usa só quando você fala com alguém mais alto na hierarquia, no trabalho...

Vemos que a oportunidade de construir uma autobiografia languageira vai mostrando a ela e a nós os vínculos estabelecidos com seu entorno e nas diferentes esferas sociais onde vive e interage (PASSEGGI, 2011b, p.24), permitindo-lhe recortar o vivido pela experiência languageira que experimentou, estabelecendo comparações com o que até então era seu referencial.

Questionada se se considerava falante de língua portuguesa, responde afirmativamente:

Sim (riso). Eu sei que ainda tenho muito que aprender muito. Tem que melhorar bem (riso). Aha... Mas, bom desde o momento que eu consegui ter uma conversa com alguém me considerava falando português.

Compreende a língua como um veículo de comunicação e, embora estudante de línguas, mas com foco em RI, não se preocupa com outras questões linguísticas como aquelas que fazem H e U hesitarem em se considerar falante de português, a despeito de seu excelente nível de língua.

Tipo, não penso muito o que a língua me aprende. Me aprender a falar português (riso). Me aprende a comunicar. É mais de como... a língua como ferramenta de comunicação entre vários ferramentas (riso).

E essa comunicação é, a nosso ver, a grande chave de mudanças nessa aprendiz.

A língua portuguesa, vivida no intercâmbio, é considerada por ela como uma língua rica que além de transmitir os sentimentos, como dissemos anteriormente, pode redefinir a relação com o outro:

Então, como eu falei, aprendi muito com o português uma língua tão rica, assim. Aprendi essa proximidade com as pessoas na língua e nos gestos, na posição do corpo. Aprendi que tem essa ... Tem também um lugar entre estrangeiro e uma pessoa que você não conhece, uma pessoa com quem você tem uma relação pessoal realmente familiar.

3.3. A Relação com o Outro:

Esse é um dos enunciados por meio do qual C sinaliza, ao longo de sua entrevista, para mudanças significativas em relação à percepção do outro.

Sua relação com o Brasil:

No tocante ao Brasil e aos brasileiros, a intercambista confessa que não sabia muita coisa:

Também porque quando eu cheguei não sabia muito sobre o Brasil.

Sua vivência no país levou-a, entretanto, a revisitar certa imagem estereotipada veiculada pela mídia e com a qual tinha contato:

Aha, completamente diferente de que eu acho agora (riso). Realmente, porque tem este estereótipo lá, que vive só o carnaval no Rio, com samba e quando você chega aqui vê que realmente não é assim. Não tem só pessoas desnudas, tem pessoas que têm roupa (risos).

Ela marca em seu enunciado a oposição entre lá e aqui, referindo-se à França e ao Brasil, e entre antes e agora, ou seja, denotando alteração da imagem prévia à chegada para a atual, uma vez transcorrido seu intercâmbio.

Ela mesma salienta que o quê se veicula sobre o país é um estereótipo que **realmente** se divulga, mas que não abarca o que **realmente** se vê quando aqui se chega. Evidenciando, assim, duas realidades paralelas: a difusão de uma imagem internacional que envolve uma das maiores festas nacionais: o carnaval, e aquela a que ela tem acesso pela vivência no país e pelo contato com seu povo.

Essa comparação que estabelece, a partir do questionamento que lhe é feito pela entrevistadora, permite-lhe refletir sobre sua própria postura que, no momento da enunciação, declara como tendo sido “um pouco irresponsável”.

Também porque quando eu cheguei não sabia muito sobre o Brasil. Supor, que eu fiz isso, agora tô pensando que foi, talvez, um pouco irresponsável de não (riso) fazer um pouco de pesquisa, de se chegar num país que você não conhece.

Ela se faz uma reprovação, entendendo que deveria ter ido além desses conceitos prévios. Ter feito uma pesquisa para que se construísse um referencial por ela mesma e não apenas com base nessas imagens da mídia internacional.

Por meio do seu dizer, acaba por se colocar com um comportamento ingênuo. Faz inclusive brincadeira com a questão da nudez, que é uma das imagens mais mostradas com os desfiles de carnaval, e marca a interlocução com a entrevistadora, que é brasileira, quase que como uma desculpa por essa ingenuidade e imprevisão:

Não tem só pessoas desnudas, tem pessoas que tem roupa (risos). Não, é.

Nesse sentido, para se construir uma percepção que vá além de pré-conceitos, é importante se relacionar, ter contato com as pessoas, para o quê o conhecimento da língua portuguesa contribui relevantemente.

Ajuda muito para sair desse turismo de só chegar, ver e sair, de parar, de se relacionar com as pessoas. Aqui? Sim, é muito importante para... Acho que também vai ajudar guardar essa relação com o Brasil.

Veja o leitor que esta aprendiz, como H, faz uma distinção entre ser turista, ou seja, ser uma pessoa que não tem compromisso para além do “*chegar, ver e sair*”, o que, no não-dito, pode ser entendido como uma postura que não deveria ser assumida pelo intercambista que, por essa experiência própria, tem a oportunidade “*de parar, de se relacionar com as pessoas*”, fazendo uso da língua local, o que permitirá o estabelecimento de uma relação (não superficial, subentende-se) com o Brasil.

De seu enunciado, destacamos o verbo guardar que se opõe ao verbo perder. O que, também para esta informante, marca a tensão que esses sujeitos veem se estabelecer por ocasião de seu iminente retorno à França:

Bom, só espero que vou guardar esse, é o que aprendi aqui, o Português que eu aprendi. Mais tarde, uma coisa que eu tenho muito medo é voltando pra França e perdendo tudo.

Parte desse tudo passa não apenas pelo conhecimento linguístico e acadêmico adquiridos, como fundamentalmente pelo modo como esta entrevistada agora enxerga como sendo possível o relacionamento com as pessoas desconhecidas e os estrangeiros:

Acho que também que eu agora tenho muito menos medo de me relacionar com as pessoas que não conheço só pra ... É uma coisa que eu vi muito aqui, que muitas pessoas que falam assim na rua. Não são amigos e depois vai embora. Aí falo para eles “Você conhece? Não. (riso) Não importa, não incomoda ninguém falar com pessoas com quem não conhece, assim, tudo joia, e (riso). Isso não se faz nunca na França.

Esse *não incomoda ninguém falar com pessoas com quem não conhece* é uma atitude que lhe salta aos olhos e a marca, de modo a promover-lhe uma mudança.

Se antes essa atitude era inconcebível: “*isso não se faz nunca na França*”, agora se torna plausível: A informante, incorporando-se à cultura local, de uma “gente (que) está muito de boa”, sinaliza para um novo comportamento:

Eu agora tenho muito menos medo de me relacionar com as pessoas que não conheço.

Não tendo que ver no outro uma necessária ameaça:

O estrangeiro que fala com você, você fica fria, não fala muito, tipo, você acha sempre o pior da pessoa.

Ver que o brasileiro se relaciona entre si e com o estrangeiro de uma forma menos tensa, talvez, a faz descobrir que:

C: Aprendi que tem essa...Tem também um lugar entre estrangeiro e uma pessoa que você não conhece, uma pessoa com quem você tem uma relação pessoal realmente familiar. Não, pessoal... e tem esse espaço de familiar. Familiarização. O que, aha... aprendi esse espaço que não tem que ser só formal...

E: Aha, entendi. Aha, um entre - espaço.

C: Isso.

A língua portuguesa proporciona-lhe essa descoberta:

Aprendi muito com o português, uma língua tão rica, assim. Aha... aprendi essa proximidade com as pessoas na língua e nos gestos, na posição do corpo.

Essa língua, como Revuz (2001) aponta, ressignifica também o corpo.

A aprendiz, além de dizer claramente que houve mudanças em sua postura, também corporal e gestual, evidenciou-o durante toda a entrevista ao gesticular bastante, estar sentada de modo bem descontraído, sinalizando com seu corpo e com sua voz uma abertura e um engajamento favoráveis àquela realidade da entrevista que foi conduzida como uma “boa conversa entre desconhecidas”, o que não causou o desconforto eventual de outrora:

E: Você acha que mudou esta sua gestualidade?

C: Se mudou muito? Na França eu não ficaria assim sentada falando com você.

C: Pessoa que eu não conhecia há 5 minutos eu ...

E: Entendi. Mesmo a postura, assim, tudo?

C: Mesmo o comportamento que a minha amiga tinha antes de: “não, não, não”. De falar, tipo, desculpa, desculpa, desculpa não posso agora e soa para mim um comportamento super francês. Que ela tava saindo, que ia sair da discussão, não sei.

Seu testemunho sinaliza para as mudanças gestuais e comportamentais que julga ter havido em si por ocasião de sua vivência no Brasil com e por meio da língua portuguesa. Mas, denuncia também um comportamento que a informante julga tipicamente francês, de certo modo associado ao que foi dito anteriormente de evitar o desconhecido ou estranho (ou estrangeiro) e, ousaríamos dizer, certo comprometimento com este:

Mesmo o comportamento que a minha amiga tinha antes de: “não, não, não”. De falar, tipo, desculpa, desculpa, desculpa não posso agora.

Essa sua frase precisa ser contextualizada para ser melhor compreendida. Um pouco antes de iniciarmos nossa entrevista, C estava com dois amigos, também intercambistas francófonos, aguardando para o início da mesma.

Ao serem questionados se não haviam recebido o convite para a entrevista e se não poderiam participar, um deles toma a frente, pede desculpas e eles se retiram.

C vê nessa atitude um caráter mais social do que individual e afirma que, antes, ela mesma tenderia a agir dessa maneira:

C: [...] E não sei. Essa coisa de fugir, não tenho aqui.

E: Você diz fugir pela palavra, é isso?

C: É. É isso. E fala muito “desculpa”, uma coisa super francesa, acho.

Nesse ocorrido comentado pela entrevistada, vemos que, para além do engajamento e confiabilidade próprios a uma boa entrevista, como dito por Kaufmann (1996) e Bertaux (2001), essas qualidades advêm também de uma postura sociocultural ressignificada e representam um investimento simbólico importante para esta entrevistada.

Esse acontecimento à luz de seus comentários torna-se um indício que pode colaborar ao entendimento do grau de adesão que uma entrevista pode implicar, não apenas conceitualmente, como culturalmente.

Ou seja, dispor-se para realizar uma entrevista impacta mais do que se possa enquadrar no gênero como um requisito próprio, se assim podemos dizer, uma qualidade pessoal e igualmente cultural.

De modo que não se pode realmente pensar apenas em termos quantitativos ao se pretender realizar uma pesquisa com metodologia de entrevista compreensiva, que conte com o relato de vida, com a autobiografia languageira.

Dizer, contar, não é jamais apenas proferir palavras. É colocar (muito) de si, um si em diferentes esferas: pessoal, familiar, cultural e linguística, esta envolvendo a língua materna e as línguas estrangeiras que o aprendiz conhece ou estuda.

Como outros informantes, viver a cultura local com a língua e pela língua, para essa aprendiz é perceber um novo/ outro “*espaço de familiar. familiarização*”, um espaço no qual se pode atuar, não sendo outra pessoa, como ao se colocar uma máscara, mas, sendo aquela alteridade que junto ao mesmo (*ipse/idem* cf Ricoeur, 2014) compõem o sujeito narrativo, que se agencia constantemente no enredo de sua história.

3.4. O intercâmbio:

Ademais o que vimos comentando, a entrevistada aponta para outras mudanças que percebeu em si por ocasião do intercâmbio, bem como alguns benefícios.

Como dissemos, a mais marcante foi a de se aproximar do outro, “desconhecido”, materializada também na (e por meio da) LP.

Acho que tem essa proximidade com a outra pessoa quando você fala que eu nunca senti antes.

Inclusive, durante o intercâmbio, a estudante se dedicou a um trabalho voluntário.

Estava voluntária numa organização aqui em São Paulo, [...] fiquei bastante envolvida nessa organização e trabalhava com mobilizações, ações sociais e coisas assim. Então, realmente uma coisa que eu aprendi porque não tinha nada de experiência com isso.

Assim, a vivência no Brasil permitiu-lhe essa atividade social, aprender e aperfeiçoar a língua portuguesa: *Me aprender a falar português (riso). Me aprende a comunicar, bem como fazer uso de diferentes línguas de sua experiência linguageira:*

Porque aqui as pessoas mais próximas de mim falam sempre uma outra língua, sobretudo o inglês ou espanhol. Então eu podia assim, se uma palavra não vinha assim, podia falar uma palavra assim em inglês, em francês, em espanhol, qualquer coisa e a pessoa ia entender. Agora não posso fazer isso. Não vou poder fazer isso. Vai ser só francês.

No enunciado acima, podemos ver que, como H, o monolinguismo de seu contexto francês é visto como negativo, e causa-lhe desconforto, certa tristeza.

De tal forma, o intercâmbio é fonte de aprendizagem e vivência em português, mas igualmente de uma experiência plurilíngue e multicultural muito apreciada por esses aprendizes que, em princípio, teriam acesso a esse tipo de realidade, visto o contexto europeu.

Em resumo, a entrevistada define seu intercâmbio como tendo sido uma excelente oportunidade de aprendizagem para a língua portuguesa e em diferentes âmbitos:

C: Aha, bom eu achei muito mais rápido eu aprender aqui, porque aprende na vida cotidiana... Aqui não tive nada de aula... Foi eu que escolhi não ter aula, de não sentar e realmente aprender, analisar textos... e a língua. Aha... decidi aprender falando, perguntando para as pessoas... Acho que agora falo muito melhor que quando eu cheguei aqui, então foi um sucesso!(riso)

E: Hum, hum. E em termos pessoais, assim, o que você acha que o português significou para você. Aprender português.

C: Aha ... me aprendeu que eu posso aprender uma língua fora da sala de aula. E acho que é realmente uma coisa que aprendi aqui que posso aprender muitas coisas fora da sala de aula (riso).

C: Bom, acadêmico eu aprendi várias coisas (riso). Aha, realmente acho que aprendi muito mais do que eu podia ter aprendido lá na França em um ano porque o nível

não é o mesmo aqui do que na minha universidade. Também porque eu estudei no Instituto de Relações Internacionais, abriu várias portas para mim.

Seu discurso está em consonância com o que disseram nossos informantes dos questionários em termos das expectativas que tinham, as quais, como classificamos, envolviam os aspectos linguísticos, acadêmicos, pessoais e culturais, citados como alcançados pela entrevistada.

Esses aproveitamentos declarados por C foram tão relevantes durante o processo mesmo de intercâmbio que, tendo-se “acostumado ao Brasil”, decidiu, ao cabo dos primeiros seis meses, prorrogar sua permanência por um ano.

Dessa vivência, almeja, ao final do intercâmbio, guardar o que construiu “*e acabar bem a experiência*”.

Antes de concluir a entrevista, ressalva que, embora considere que o intercâmbio seja ocasião de mudanças àqueles que o vivem, o fato de o ter vivido no Brasil trouxe-lhe benefícios e impactos que julga não os ter se fosse uma mobilidade em território europeu:

C: Acho, sim. Cada pessoa... hum... cada pessoa que vai fora, fora de casa um ano volta diferente, então (riso). Não tem como ficar mesma.

E: Hum, hum. Você acha que isto é uma questão da experiência mesmo?

C: Hum. hum. Da experiência e do fato que a experiência foi aqui no Brasil. Acho que não ficaria tão diferente se eu estava na Inglaterra que é muito mais parecido, na Bélgica. É muito mais parecido. É outra experiência porque você aprende, aqui aprende outra cultura, outra língua, outra, aha... Mesmo outro modo de vida. Aha... Todo o que eu fiz aqui, toda coisa que eu experimentei aqui, tudo isso é ... Mudou algumas coisas em mim. No meu comportamento, na maneira que eu ... Mesmo no meu dia a dia. Agora eu como muito mais saudável do que antes. É maravilhoso isso (riso).

Assim sendo, o intercâmbio e as interações havidas foram uma oportunidade para aprender, agir, refletir e rever conceitos.

Igualmente, a entrevista foi fonte desses aproveitamentos:

E: Bom, agora, então, fica à vontade. Se você quiser falar, comentar mais alguma coisa e fazer uma última reflexão: Como é que é ser entrevistada tendo que fazer toda ...

*C: Bom, esta **entrevista ajudou minha reflexão com o que eu aprendi aqui**. E, é,... porque tava pensando que... Aha, sim, quando algumas vezes que eu tava refletindo sobre o que eu aprendi, o que foi esta experiência para mim, nunca pensei na língua. **No impacto da língua no... nessa experiência**. Acho que esta entrevista ajudou a refletir (riso).*

E: Quer dizer, se a gente não tivesse conversado, você não teria visto o impacto da língua para sua experiência?

C: Aha, acho que não. É, porque é tão integrado na minha vida que não penso nisso. É uma coisa nova. Sabe, estas coisas normais que você não, não vem na imagem porque “é tá aqui, o que mais?”.

Com seu depoimento final, vemos que a abertura à entrevista foi bastante produtiva, levando-a a refletir sobre seu aprendizado e sobre a significação da língua nesse processo. O questionamento, o parar para analisar, as respostas proferidas e a interlocução vão contribuindo para a elaboração da vivência, permitindo uma *mise en forme* do vivido, como diz Gaulejac (2008), sendo a trama narrativa uma forma de tornar inteligível a vida, construindo a experiência, como afirma Delory-Momberger, (2016).

4. A experiência de L

4.1. O Falar de si:

L vem de Poitiers, na França, onde frequenta o segundo ano de licenciatura, carreira inglês e português.

Em princípio, havia escolhido inglês - espanhol, mas afirma ter preferido a língua portuguesa:

L: Então, na verdade esta não é meu primeiro escolha. Foi em... Eu escolhi inglês-espanhol. O português foi meu tercer escolha. Mas, é...Eu fui eh...no Português finalmente, mas eu gosto muito, eh...Estudei lá na França um ano e meio o português. Um ano de português foi de Portugal, e um ano do português do Brasil, uma professora de Minas Gerais, de Belo Horizonte. Eh, foi muito legal. Eu gosto muito. Eh (riso) que dizer mais...

Além dessas línguas que estudou na universidade, sabe um pouco de italiano.

Sobre o Brasil, seus conhecimentos são, segundo ela, nada: “*eu conheço nada*”. Entretanto, ao longo da sua entrevista, aponta alguns clichês a respeito do que fosse brasileiro.

Ela se coloca como uma pessoa caseira, de uma pequena cidade, desejosa de conhecer uma cultura totalmente diferente:

*É... eu gosto muito de conhecer uma cultura **totalmente diferente**[...] mas o Brasil tudo é **tão diferente** da França.*

Assim, um dos atrativos do Brasil é ser “*tudo tão diferente da França*”.

Em termos de conhecimentos linguísticos, é uma pessoa que fala bem a língua portuguesa, com algumas interferências das línguas francesa e inglesa.

4.2. Sobre a língua portuguesa

Seu português evidencia algumas características do falar brasileiro como o uso do diminutivo, por exemplo: “*tem uma perguntinha*”, além de marcadores conversacionais comuns ao falar jovem paulistano, como: *tipo*.

Seus conhecimentos formais foram construídos por meio da formação universitária, nas variantes de Portugal e do Brasil, sendo um ano e meio com professor português e um semestre com professora brasileira de Minas Gerais.

Essa ênfase no português de Portugal também para essa aprendiz causou certo desconforto na chegada ao Brasil¹⁷³, sobretudo por conta do sotaque, dando à aprendiz a sensação de impotência para falar e compreender a língua portuguesa.

*É... o sotaque. É ... no início estava **tão diferente** que o sotaque do Portugal que eu podia **entender nada**.*

Essa sensação foi superada com o tempo e a prática local, sendo substituída por um sentimento positivo de poder falar a língua portuguesa, o que passa a ser uma “*sensação muito legal*”.

*É.... e falei só inglês no início, mas **agora** (risos) eu quase esqueci todo meu inglês, mas **posso falar português**. É, isso é uma sensação muito legal, de falar uma outra língua. Estava muito frustrante no início de não, não poder falar nada. Mas, o meu primeiro, a minha primeira aula aqui foi difícil, mas a minha professora falava, tipo, devagar e bem tranquilo, então eu entendi quase tudo, **e com o tempo cada vez mais**.*

À frustração vem a alegria, um entusiasmo que ao longo da entrevista reaparece:

Então. No início estava tão frustrante de não falar. Agora, é tão legal de entender bem, de falar, mas ou menos. Com um sotaque muito ruim, mas (risos). Essa sensação é muito, muito legal.

¹⁷³ Essa sensação é comentada por informantes do questionário e por outros entrevistados.

Se no começo precisava recorrer à língua inglesa, agora, ela pode compreender e se expressar na LP, apesar (agora) de seu sotaque ecoar em seu falar e ser, em sua opinião, algo ruim, mas sem prejudicar no todo sua comunicação.

Embora seu sotaque a incomode e reconheça que não poderá falar “*cem por cento brasileiro*”, julga que uma prática mais prolongada poderia suavizá-lo. Seis meses de prática da língua é muito pouco, afirma.

E: E o sotaque seu, incomoda? Para você ou para os outros?

L: Pra os outros, às vezes, acho. Mas pra mim sim, mas eu gostaria de falar muito bem, com um sotaque mais brasileiro, menos Francês, mas... É difícil de fazer isso, sobretudo numa período tão curta.

A aprendiz que acaba de enunciar sua felicidade em poder se comunicar em LP e não mais precisar de outra LE sinaliza para algo que ainda é frustrante: o sotaque.

Outros aprendizes também se incomodam com o sotaque porque ele “denuncia” a pertença à outra comunidade linguística que, eventualmente, poderia ser causa de rejeição-segregação (BERTOLDO, 2003, p.99).

Em termos de aprendizagem, Neves (2006, p. 53) alerta ainda para o fato de que muitos aprendizes, visando alcançar o padrão idealizado acabam por se excluir do processo, ou pior, “*em nome de uma ideologia de excelência, [...] são excluídos*”. Isto porque, como comentamos, existe igualmente uma imagem do nativo, quase como um inatingível, a qual no entanto se busca, a corroborar esse sentimento de deslocamento que pode levar o aprendiz a se distanciar da língua desejada que, por não atingir esses parâmetros simbólicos do que seja o bem falar, abandona a aprendizagem.

Nesse ponto, gostaríamos de retomar o depoimento de U, quem, como colocamos, tem uma visão particular do que seja o sotaque, pronunciando-se pela certeza de que cada um desenvolve sua identidade por esse sotaque que, segundo pontuou, é sua identidade naquele idioma, distinguindo o que seja LM, LE, LE2 e assim por diante, reconhecendo não pedras de tropeço como mencionamos acima, mas, característica de sua identificação com as línguas, apropriando-se desse falar em línguas.

Mas, como dissemos, para além dessa percepção muito aguçada que tem a informante, o grande diferencial a nosso ver para estabelecer identificações positivas com a LP é a acolhida e o aceite na comunidade linguística alvo. U afirmou que se sente melhor falando a LP, ainda que a tenha estudado por menos tempo do que outra língua estrangeira

parte de seu cotidiano, pois os brasileiros aceitavam suas produções linguísticas ainda que contivesse erros e um sotaque particular, apreciando, segundo ela, seu esforço em se comunicar e estabelecer elos, diríamos nós, por meio dessa língua que lhe é estrangeira, mas de modo algum estranha.

Após esse adendo, retomando a entrevista de L, vemos que a mesma minimiza esse desconforto ocasionado pelo seu sotaque justificando que:

É difícil de fazer isso, sobretudo numa período tão corta.

E afirma com tranquilidade que com um pouco mais de tempo *falaria muito melhor.*

E: Você acha que com mais tempo isso se desenvolverá mais tranquilamente.

*L: Acho que sim. Acho que eu nunca vou falar muito bem, com um sotaque cento por cento brasileiro, mas, acho que sim. **Seis meses mais eu falaria muito melhor.***

Assim, ainda que reconheça certa incompatibilidade, digamos, entre sua pronúncia e aquela de seus interlocutores, esta de fato não compromete seu relacionamento com e por meio da LP, talvez também pela convivência exitosa que manteve com aqueles que estavam ao seu redor, sendo o contexto de imersão propulsor de sua aprendizagem e com rápida progressão:

Eu melhorei muito mais rápido (riso) que na França, com certeza. É... isso é por causa da practica da linguagem, com os meus colegas de quarto, com os brasileiros que eu encontrei lá, ou com minhas amigas intercambistas também. Tipo, tenho uma amiga da Alemanha, da Itália que falamos só em português juntas. Isso estava, estava muito bom.

Observe o leitor que esse progresso resulta também da estratégia adotada por ela e pelas colegas intercambistas de conversar apenas em português.

*Não, não, é eu encontrei a menina da Alemanha numa aula de leitura e produção de textos. É... então, depois, é... ela foi a minha amiga; **falamos muito, muito português juntos.***

Desse modo, suas conquistas linguísticas e seu melhor desempenho fazem com que ela passe de uma situação inicial (e emergencial, como se subentende) de uso do inglês para se comunicar com os brasileiros para uma conversação exclusiva em português, o que entende ter aberto portas para ser mais bem acolhida:

No início falei em inglês com os meus colegas de quartos. É, agora que falo com português com eles, é realizei que eles são muito, muito mais não gentil comigo, mas, tipo, abertos também. Isso é muito, muito bom de descobrir as pessoas, também, os brasileiros...

Assim, o uso da língua portuguesa favorece a que “descubra” os brasileiros e tenha uma maior socialização.

Uma socialização um pouco restrita, no entanto, ao contexto universitário, visto que *não conversa muito com as pessoas na rua*, pois tem maior dificuldade para compreender o falar cotidiano em contexto no qual não possa “prever” ou “antever” o que será dito:

Então (risos), não converso muito com as pessoas na rua. Mas, ah, acho que é o mais difícil pra mim de entender quando uma pessoa me fala na rua, num supermercado, porque não sei que essa pessoa pode dizer. Acho que pode dizer tudo.

Certamente, não ter um horizonte de expectativa e ter que interagir em contexto de comunicação, onde se exija uma maior fluidez ao falar (como no exemplo citado), pode tornar a tarefa mais árdua e comprometer a compreensão.

Entretanto, visto que outra informante aludiu a certa resistência ao falar com quem não se conhece, como uma característica cultural¹⁷⁴, imaginamos ser possível que, talvez inconscientemente, este seja um fator negativo agregado também à L, específico a esse contexto de comunicação, diminuindo, assim, sua eficiência.

Tanto mais que reconheça ser “bem legal” quando consegue estabelecer uma troca comunicativa nesse contexto.

Mas isso é bem legal de entender às vezes, que elas tão falando. Eu gosto.

¹⁷⁴ Acreditamos que tanto mais para a pessoa do gênero feminino seja culturalmente marcado como negativo falar com quem não se conhece e, isso, nas diferentes culturas.

Dessa maneira, a língua portuguesa representa uma abertura que lhe permite o contato com o outro que é diferente, “*totalmente diferente*”, mas que deseja conhecer.

E: É, a língua portuguesa. Representa alguma coisa pra você?

L: Estava uma abertura, de falar uma outra linguagem. [...]É... mas uma outra língua é sempre uma abertura, acho.

Para ela, a experiência de falar cotidianamente a língua portuguesa e por ela, e com ela, organizar sua vida no Brasil, é significativa e a faz, como informantes anteriores, antever no retorno à França um cenário desfavorável, podendo ocasionar-lhe a perda do que foi vivenciado durante o intercâmbio, de maneira que deseja continuar a estudar a língua portuguesa, estando, porém, incerta de como conseguirá fazê-lo.

Agora o português é o meu cotidiano, porque eu falo todos os dias e estou um pouquinho triste de parar isso, porque eu sei que vou falar quase nada em português. Na França não, não conheço pessoas do português do Portugal ou do Brasil. Acho que vou ter saudades (risos) de falar.

[...]

Espero que vou continuar o português, mas não é com certeza porque então vou fazer uma especialização.

[...]

Espero que vou continuar o português, mas agora não sei.

Marcadamente, a França aparece como um cenário monolíngue para diversos entrevistados, uma ruptura, como diz H, com o contexto lusófono e plurilíngue do intercâmbio, o que os deixa tristes:

*Agora o português é o meu cotidiano, porque eu falo todos os dias e **estou um pouquinho triste de parar isso**, porque eu sei que vou falar quase nada em português.*

4.3. Relação com o outro

Sua vinda ao Brasil permitiu-lhe também ver o brasileiro não à luz dos estereótipos e clichês que antes povoavam seu imaginário, mas um brasileiro até muito europeu, afinal “*Tem tudo no Brasil*”. Fato este pelo qual diz não entender porque ela não poderia se passar por uma brasileira, despercebida, já que todos os biotipos compõem a brasilidade.

E: Entendi. Então na verdade sua percepção mudou...

*L: É, completamente, acho. Hum, e os **brasileiros** são ... **parecem**, tipo, **europeus** acho. **Mais que eu pensava. Tem tudo no Brasil**, na verdade. Os meus colegas de quarto, por exemplo, têm origem da Itália, também. Eles parecem muito, estão muito brancos muito, muito euro... é, não sei. Imaginava, eu imaginava os brasileiros mais bronzeados (riso). É... estava um clichê, acho. Mas tem muitos brasileiros que dizem, tipo, “Aha, você não é do Brasil porque você não parecer...”. “**Mas o que parece do Brasil?**” **Tudo mundo é bem diferente aqui.** Eu gosto disso.*

E: E quando a pessoa te diz isso: “Aha, você não parece brasileira”. Isso causa alguma coisa pra você?

*L: Hum, **estava é um pouquinho brava**, acho. Tipo o que parece, está parecido do Brasil? Todo mundo é branco ou negro, indiano. Asiáticos muitos também. **Tem tudo no Brasil.***

Sua imagem de brasileiro é, portanto, ressignificada e o contato com o mesmo traz à tona hábitos culturais que lhe chamam a atenção: uma mentalidade diferente, uma maior descontração, exemplificados por ela pela forma de os brasileiros considerarem o tempo (a qual é diferente da dos europeus):

Mas a mentalidade das pessoas é bem diferente também [...] então, os brasileiros são muito mais relaxados. Isso foi um choque de cultura também, porque na França, estou, tipo, estressada quando uma hora é uma hora não é uma hora depois. Aqui quando um brasileiro disse, tipo, 20 horas pode ser 22. Tudo bem (risos).

4.4. O intercâmbio

Assim, tendo estado motivada a vir para o Brasil não apenas por conta de sua formação, mas por uma atração pela América Latina e por ser o Brasil diferente de Portugal, o qual representa um cenário familiar devido à Comunidade Europeia, a entrevistada afirma que vai ter saudades, pois, afinal, *gosta da sua vida no Brasil*.

O Portugal é tão pertinho da França que não esta, tipo, o meu sonho. É... eu gosto muito de conhecer uma cultura totalmente diferente também porque o português ainda é o Europa. Então não tão diferente, mas o Brasil tudo é tão diferente da França.

[...]

Na França não, não conheço pessoas do português do Portugal ou do Brasil. Acho que vou ter saudades de falar.

[...]

É, eu gosto da minha vida aqui. Vou ter saudade.

Cultura diferente, ocasião de praticar a LP, o intercâmbio permitiu a L aprender muito mais rápido a língua portuguesa, bem como algumas gírias, conviver com os brasileiros e pessoas de diferentes nacionalidades, ter contato com a cultura e viajar pelos estados do Rio de Janeiro e São Paulo.

Sua vivência, apesar da saudade de seus familiares, promove em L o desejo de ficar. Mas, como não poderá ficar, levará “saudades, lembrancinhas e amigos”, além de uma L bem diferente, mais madura e motivada.

E: O que você acha que vai levar, daqui?

L: Muita saudade (riso). Muitas lembrancinhas, muitos amigos, também (riso). E, uma L bem diferente (riso), também acho. Estou mais madura acho agora.

E: E o que você acha que fez essa L diferente? Mais madura.

L: Então ela tem mais vontade de fazer muitas coisas. De fazer muitas coisas, coisas na França, também. Porque estou uma pessoa um pouquinho, caseira, e agora tenho vontade de mudar isso.

Novamente, vê-se o uso da 3ª pessoa do singular para se autodesignar.

Assim como H, L faz referência a si mesma pelo uso do artigo indefinido, associado a seu nome *uma L bem diferente* e, posteriormente, pelo pronome pessoal da 3ª p. s. *ela tem mais vontade [...]*.

Considerando o uso de ambas as entrevistadas e as considerações de Lejeune (1975) a respeito da (auto) designação em 3ª p. no gênero autobiográfico como estratégia de distanciamento entre narrador e personagem, marcando uma determinada diferenciação entre o *eu de agora* e o *eu de outrora*, vemos que o uso da 3ª p. na referência a si marque a projeção de uma mudança identitária.

Ambas as entrevistadas recorreram à 3ª p., pelo nome e pronome, para indicar alterações em sua personalidade advindas pela experiência do intercâmbio e do uso quotidianos da língua portuguesa no relacionamento com o outro, conforme nossa hipótese de pesquisa.

5. A experiência de G

5.1. Sobre si:

G apresenta-se como intercambista no curso de administração da FEA. Ela é francesa, de 22 anos, cursando Master com ênfase em América Latina.

Nessa formação, deve, como pré-requisito, fazer um intercâmbio e um estágio na América Latina.

Ela possui conhecimentos em inglês, espanhol e português, além do francês é que sua língua materna.

Coloca-se como uma estudante interessada em saber mais sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira.

5.2. Sobre a língua portuguesa;

A língua portuguesa é sua terceira língua estrangeira, opção dada pela Universidade, onde cursou 2 anos, sendo que no primeiro ano fez uma aula por semana e, depois, no ano que antecede ao intercâmbio, foram três aulas e meia como forma de preparação.

G: Já tinha aulas de português na França durante um ano, mas como 2-3 horas cada semana [...]. Falo também o inglês, porque na França você tem que aprender desde pequeno, espanhol por este intercâmbio e também porque tenho aulas na França, e agora mesmo português e francês porque sou francesa.

O primeiro ano era uma aula de duas horas, cada semana e esse ano como sabíamos que vamos para o Brasil era a cada semana de três aulas e meia.

Sua escolha pela Língua Portuguesa deu-se pela proximidade da mesma com a língua espanhola, o que em seu entender seria mais fácil.

Com essa faculdade, temos que aprender inglês, espanhol e uma terceira idioma e podia ser russo, chinês, português e alemão, mas achava que para mim o mais fácil era aprender o português, porque bem parecido com espanhol.

[...]

E também se você fala espanhol acho que poder fazer uma mistura e poder aprender bem.

Sobre o curso que frequentava, esclarece que:

G: Um pouco de tudo. De conversação, de gramática, de conjugação, também de vocabulário. Tínhamos bastante vídeos para (ouvir) bem o português, mas geral um pouco diferente, porque a professora era do Portugal.

A variante estudada, portanto, foi a de Portugal em aulas de gramática, conversação e vídeos para treinar a compreensão oral. Esse enfoque na variante portuguesa, assim como para outros aprendizes, trouxe-lhe certa dificuldade quando de sua chegada ao Brasil devido, sobretudo, à diferença na pronúncia, as quais foram superadas ao cabo de três semanas de convivência com uma família brasileira:

E: e como é que foi chegar aqui e perceber que é outro sotaque...

G: Era super difícil. Que cheguei aqui que não podia falar casi nada porque a gente falava muito rápido... Eu cheguei e tentei falar um pouco como aprendi, mas era bem difícil e aqui estou morando numa família brasileira, por isso depois de 2-3 semanas já era muito mais fácil, quando comecei as aulas aqui era muito mais fácil.

Esse contexto de imersão lhe parecia favorável à aprendizagem, desde o início, tendo motivado-a a vir em intercâmbio no Brasil para aprender a língua portuguesa.

Eu sabia que é a melhor, a melhor maneira de aprender o português era de chegar do país e falar e ter aulas em português.

[...]

E acho muito interessante para aprender, porque um idioma, também deve se aprender dessa maneira, não só uma maneira mais gramática, mais conjugação e todo.

Vivenciar a língua portuguesa *in loco*, bem como a cultura brasileira, é vista pela entrevistada como um diferencial, sobretudo em termos profissionais. Torna-se um conhecimento e experiência importantes para se obter uma oportunidade de emprego, por exemplo:

Eu acho que essa língua vai ser muito importante se a gente quer trabalhar no Brasil. Porque vi que uma pessoa que não fala nada de português aqui vai estar muito complicado para todo. [...] Eu acho muito importante falar português se a gente quer trabalhar no Brasil.

[...]

Eu fiquei muito feliz de aprender outra língua. Não só espanhol e inglês que todos os franceses já falam.

Ademais, saber a língua portuguesa é **poder** relacionar-se com o outro em seu dia a dia de um modo mais confortável, fazendo amizade, vendo e participando “*da vida de verdade*”:

Porque eu acho que tinha menos problemas falando português para negociar as coisas, para tomar um táxi, para explicar aonde queria ir tudo isso. Que tinha uma amiga que está no mesmo caso do que eu e não fala nada de português e eu acho que ela tinha muito mais problemas que eu para fazer as coisas, o(u) que sejam de democracia, o que seja só do dia-a-dia e por isso eu acho muito importante quando a gente chega a falar já português o ter como bases ou tomar aulas de português, porque senão é super complicado. E os brasileiros querem fazer muitas coisas para a gente, ajudar, mas se não falam, não pode falar, não tem conversação. Eu acho, eu acho muito importante e sempre me ajudou muito falar português e graças a isso também me encontrei mais pessoas, podia ligar mais amizades com os brasileiros que encontrei durante as viagens, sobretudo. É mais ou menos isso. Eu acho bem importante.

Nesse sentido, saber a língua portuguesa permitiu à entrevistada alcançar o objetivo de “saber sobre a cultura”, interagir com o outro e, com tudo isso, poder se reconhecer capaz de falar o português e se sentir até segura para trabalhar no Brasil:

*Se encontro, por exemplo, uma oportunidade de trabalho aqui **eu posso dizer que falo português**, que estudei aqui, que conheci um pouco a cultura, no todo, porque todo é bem diferente deste grande país mais como ter uma experiência de mais de seis meses **já posso trabalhar aqui**. Sei como funciona os brasileiros na parte dos estudos, na parte do trabalho, por exemplo [...]. Isso é muito importante.*

Aprender uma língua é justamente poder dizer e agir socialmente, adentrando as formações discursivas da língua-alvo, estabelecendo uma relação de identificação (BERTOLDO, 2003, p.115). E essa identificação é causa de felicidade para a aprendiz:

*Eu fiquei **muito feliz** de aprender outra língua.*

5.3. Sobre a relação com o Outro.

Essa aprendiz, como os informantes dos questionários, relata que tinha uma imagem prévia do Brasil de muita violência, o que foi relativizado pela experiência vivida:

*Sim (riso). **Sim, porque eu tinha muito medo da violência aqui**. Muito medo da violência... Tinha a impressão que vou chegar na rua e que alguém vai roubar a minha bolsa, que não aconteceu, por sorte. **Mas, eu estou vendo que posso sair na rua** tranquila, com minhas coisas, sempre ter um pouco de cuidado com a gente e tudo com que está acontecendo, mas isso vai acontecer também em Paris, por exemplo. Pois, **estou muito mais feliz porque descobri o país, um país super aberto e não tão violento que achava**.*

Sua vivência permitiu-lhe ainda estabelecer comparações entre as culturas e concluir que as pessoas são diferentes, mas o que é positivo:

Conhecer mais os brasileiros, sobretudo. Que tem muito que aprender com essas pessoas que são muito diferentes e por isso ainda mais interessante, acho.

Por isso, esse contato com o outro deve ser buscado valorizado e ela se coloca como alguém que quer promover esse contato:

*E minha imagem, sim, mudou bem. Com o... **Vou voltar falando bem** do Brasil que me recebeu bem, e que **vou aconselhar** a gente ir de viagem, o estudar, se puder estudar, porque acho que uma boa oportunidade.*

Essa sua postura de promover o país e o intercâmbio junto aos seus é fruto talvez também da boa acolhida que teve e da solicitude brasileira vivenciada.

E os brasileiros querem fazer muitas coisas para a gente ajudar.

[...]

*Pessoas que são mais abertas quando precisamos de ajuda, ajuda muito mais. Eu por exemplo, na USP me ajudava muito, para saber, conhecer um pouco o lugar, porque é muito grande. Também para *escoier (escolher) as aulas que ajuda muito mais que na França, na própria escola. E...um pouco isso, as pessoas mais abertas ...*

Um contato positivo que G também havia tido, por ocasião do seu primeiro intercâmbio na Espanha, com intercambistas brasileiros do Programa Ciência sem Fronteiras:

Também quando fiz o meu primeiro intercâmbio na Espanha encontrei muitos brasileiros porque neste momento tinha esse programa Sem Fronteiras para os estudantes brasileiros que chegavam na Europa para estudar e conheci muitos brasileiros. E agora que estou aqui eles me recebem bem na casa e por isso eu acho melhor porque não fico sempre nos hostels mais também nas casas, estou vendo a vida de verdade, dos brasileiros.

A vivência no Brasil e o contato com a realidade local a fez relativizar, como H, suas experiências anteriores, sobretudo no país natal, levando-a a adquirir uma “visão mais tranquila das coisas”, maneira de ser e agir que, como outros informantes, atribui ao brasileiro¹⁷⁵.

A mente das pessoas. São muito diferentes. Muito mais relaxada, muito mais tranquilas.

¹⁷⁵ Essa imagem de tranquilidade também ecoa nos personagens símbolos de brasilidade na literatura modernista, por exemplo.

Comportamento que julga incorporar às atividades quotidianas também na França, quando retornar:

Assim... não sei, acho que vai ser como na vida cotidiana que eu vou fazer coisas diferen..., de uma maneira diferente que eu estava fazendo antes. Acho mais, na minha maneira de pensar também que... eu vou ficar muito mais tranquila com as coisas, no ficar sempre preocupada; vou deixar as coisas mais, se fazer mais sozinhas (riso). Sobre todo isso.

Em seu discurso evidencia outras questões culturais e a importância de que os cursos de línguas apresentem as diferenças culturais entre o país natal e aquele (ou aqueles) da língua-alvo, a fim de auxiliar o sujeito-aprendiz na percepção da existência de outros pontos de vista.

Poder passar por um tipo de problemas a causa dessas diferenças culturais. Mas também isso estudei bastante na França e quando cheguei era muito mais fácil porque já havia estudando esses casos de diferenças culturais, culturais.

Uma das questões que a entrevistada ressalta e que também está em consonância com a percepção que C fazia da relação com o outro é de que haja certa proximidade no agir e no falar brasileiro, a qual, aos olhos franceses, poderia parecer certa invasão de privacidade, mas que, no entanto, o convívio quotidiano a faz interpretar de outra forma:

A maneira de se comportar [...] que a gente vai falar da sua vida, da sua família, vai, por exemplo, aqui a gente gosta de, como se diz, de perguntar sobre a família, sobre as coisas mais pessoais para se começar uma conversa. Na França, é muito mais frio que a gente vai entrar diretamente no sujeito, essas coisas no princípio eram um pouco diferentes para mim porque eu achava porque que querem saber isso sobre minha vida (riso) que é pessoal, mas entendia depois que não era uma coisa para entrar na sua vida, mas era só para começar uma conversa de uma maneira mais agradável também. Coisas assim (riso).

Em seu enunciado, lança luz sobre uma prática linguístico-cultural própria do falar brasileiro que, por ser bastante diferente da cultura de origem, pode ser percebida como invasão de privacidade, gerando conflitos e reforçando estereótipos das duas culturas.

Notamos que os próprios informantes estabelecem certas oposições como essa de que os franceses seriam mais frios e os brasileiros mais emotivos, calorosos.

Reconhecer esses pontos pode favorecer uma melhor aprendizagem das línguas e a inserção social dos indivíduos que não estão “apenas de passagem”, mas, querem estudar, trabalhar ou morar no país.

Nesse sentido, o relato da experiência desses sujeitos aprendizes pode trazer pistas do trabalho no ensino aprendizagem das línguas e culturas, bem como para ações de promoção da mobilidade internacional nas instituições de ensino superior (de origem e de destino).

Ter uma visão dessas vivências auxiliará, como diz a entrevistada, a que outros tenham qualidade nas trocas que, como intercambistas/ aprendizes de língua estrangeira, terão. Talvez seja também por isso que esses entrevistados queiram, ao retornar, compartilhar suas experiências:

*Quando eu cheguei, eu gostei muito dessa experiência e **temos outros estudantes no próximo ano que vão chegar aqui eu vou aconselhar**, de chegar e fazer sua própria experiência, no ficar sempre com os estudantes estrangeiros, mas conhecer mais os brasileiros, sobretudo. Que tem muito que aprender com essas pessoas que são muito diferentes e por isso ainda mais interessante, acho.*

Nesse olhar a experiência e (re) construir significados, a entrevista que nos concedeu foi “*uma experiência muito boa*”.

E: E o que você achou de participar dessa entrevista, vamos dizer, assim, desse rememorar desse período que você está aqui e alguma palavra para fechar.

G: (riso) Que para mim era uma experiência muito boa.

5.4. Sobre o intercâmbio.

Por fim, seu intercâmbio foi exitoso, pois atingiu o que ela queria:

Aprender mais sobre a cultura do país, a língua, porque não conhecia casi nada,

Permitindo-lhe:

Voltar com nível bem desenvolvido do português, que vou voltar e se encontro, por exemplo, uma oportunidade de trabalho aqui eu posso dizer que falo português, que estudei aqui, que conheci um pouco a cultura, no todo, porque eu todo é de bem diferente deste grande país mais como ter uma experiência de mais de seis meses já posso trabalhar aqui. Sei como funciona os brasileiros na parte dos estudos, na parte do trabalho, por exemplo, na parte dos horários que a gente não está sempre no horário, essas coisas. Isso é muito importante e também a maneira de se comportar quando você vai trabalhar eu acho muito importante, porque para não ser muito diferente e poder passar por um tipo de problemas a causa dessas diferenças culturais.

De modo a ser, portanto, uma experiência a (com) partilhar.

6. A experiência de A

No que concerne a entrevista com A, gostaríamos de salientar que esta foi particularmente diferente das demais no sentido de que para sua consecução foi necessária uma condução bastante próxima por parte da entrevistadora¹⁷⁶ a fim de que o entrevistado desenvolvesse com alguma desenvoltura sua narrativa, visto que expressava certa dificuldade, respondendo, com frequência, apenas ‘*sim*’, ‘*isso*’, ‘*é*’, ou seja, respostas não completas.

De modo que a formulação enunciativa do raciocínio promovido pelas questões colocadas e as respostas muito pontuais oferecidas pelo intercambista ficou muito a cargo da entrevistadora, ao que o informante respondia quer afirmativamente quer negativamente, apontando pequenos ajustes de informação.

Aos poucos, embora o entrevistado não progredisse espontaneamente com seu discurso, a entrevista foi ficando mais fluida e os enunciados se tornando mais completos.

Essa falta de fluidez talvez seja por uma postura pessoal do entrevistado, que é marcada por uma alta objetividade e síntese, mas, possivelmente também por uma menor habilidade linguística em língua portuguesa que aquela dos demais entrevistados.

6.1. Sobre a aprendizagem de línguas:

A é estudante do curso de Línguas Aplicadas ao Comércio Internacional, contudo, com um foco bem determinado em relações comerciais, sendo seu interesse pelas línguas devido à potencialidade das mesmas para o processamento das relações comerciais.

Sua postura é, portanto, de usar a língua (ou as línguas de seu capital linguístico, pois, as mistura com frequência) para se comunicar, sem, no entanto, pretensão de correção. Conseguir atingir o objetivo para o qual se expressa é para ele suficiente, não importando os meios linguísticos (ou paralinguísticos) utilizados. Nisso, incluímos deixar

¹⁷⁶ Como comentamos na primeira parte deste trabalho, a postura do interlocutor é significativa para a consecução da entrevista e, como diz ARFUCH (2010, p.63), “*a presença do pesquisador é sempre uma condição interlocutiva essencial para sua produção*”. Nosso leitor poderá notar em diferentes excertos das entrevistas esse movimento. No caso de A, essa condição essencial ocorre, mas ressaltamos que com um peso significativo no que se refere a um auxílio na formulação mais desenvolta de sua autobiografia linguageira.

ao interlocutor, muitas vezes, a responsabilidade de estabelecer as conexões entre as informações, solicitar esclarecimentos mediante enunciados incompletos ou não claros.

Quanto à escolha pela língua estrangeira a aprender, ela foi motivada pela formação universitária realizada pelo estudante, na França (há duas carreiras no curso: inglês-português ou inglês e espanhol), e pela oportunidade de viajar.

Começou em França, em primer anho de licenciatura. Hum ... no início foi Inglês e Espanhol, em a língua estrangeira aplicada ao comércio internacional. Mas como vi não muito interesse em Espanhol, prefiro cambiar para Português, porque vi tem uma possibilidade dele no Brasil.

Assim, ao visualizar que aprender a língua portuguesa lhe permitiria estar no Brasil, A decide-se por essa língua e inicia seus estudos:

Então, porque ... preciso cambiar o espanhol para o português, porque acho foi melhor para mim e, também, una possibilitat de ir no Brasil. Por isso. (riso)

A oportunidade do intercambio é decisiva para que inicie seus estudos em LP:

Não, antes não. Foi em primer ano de licenciatura. Vi uma folha com Português. Vem para Brasil. (riso). Ok.

Essa mesma estratégia norteia suas ações futuras.

Ao término de seu intercâmbio, ao retornar para a França, pretende fazer um *master* em inglês, com o intuito de poder ir em intercâmbio em país de língua inglesa:

*A: Sim, quando terminar meu estágio no Rio de Janeiro vou para França terminar meus *estudios. Acho que vou fazer Master de comércio internacional, em inglês.*

E: Porque em Inglês?

A: Para viajar um país em inglês (riso).

E: Aha, tá bom. Você escolhe a língua que dá a oportunidade de fazer intercâmbio?

*A: Diretamente. Fiz português, **now** vou fazer inglês.*

Seu enunciado evidencia, assim, uma visão bastante pragmática das línguas. Além de iniciar uma formação em determinada língua para poder sair em intercâmbio, o que direciona sua aprendizagem é a perspectiva de ser empresário. Seu foco está em viajar e saber várias línguas, dentre elas o português:

Não é para o comércio, mas é porque eu quero abrir uma empresa internacional. E acho preciso de falar todas as línguas possível. E português é importante pra isso.

Para além do português e do inglês, de sua formação atual, A estudou espanhol (carreira pela qual havia optado inicialmente) e japonês. Também sabe árabe e se interessa por russo.

Muito de seus conhecimentos dessas línguas advém, segundo ele, de uma aprendizagem autodidata, com amigos e por meio de recursos digitais, artifício utilizado também em relação à LP, antes e durante seu intercâmbio.

6.2. A LP vivenciada no Brasil

Apesar de ter estudado português antes de chegar ao Brasil (dois anos e meio), considera ser diferente do que aprendeu aqui, visto que, na França, havia tido contato com o português de Portugal, o que para ele “não é a mesma coisa”.

Incerta se o entrevistado havia ou não estudado português antes de seu intercâmbio, a entrevistadora diz:

Eu achei que você tinha começado a estudar português assim que você chegou aqui.

Ao que o entrevistado responde:

Sim. Mas foi português do Portugal. Não é a mesma coisa.

Desse modo, o aprendiz marca uma diferença na compreensão que tem dessas variantes.

Para ele, o estudo anterior não foi muito válido para aprender português, já que o enfoque daquele curso era civilização e fonologia:

E: Você estudou um pouco lá de português?

*A: Mais ou menos. Não é *verdadeiramente. Porque foi em civilização e análise da fonologia. Não é *variamente curso de Português, para aprender.*

Assim, é no Brasil que A tem desenvolvido suas habilidades orais em LP:

Si, mais, escritatura. Escritura, gramatica. No conversando não é muito. Porque tive 4 horas na semana e 15 minutos de conversão por uma semana. No, no, serve para nada. É realmente aqui que falou português.

É realmente aqui que começou a falar português.

Entretanto, apesar de ter mencionado que use de recursos outros para aprender línguas, é curioso notar que julgue não estar aprendendo a língua, mas falando-a somente:

E: Como tá sendo esta experiência de aprender português?

A: No realmente aprende o português. E eu falo em português (riso). Não é a mesma coisa, acho. Único vocabulário, como se diz isso, como se diz isso.

Desse modo, parece-nos estar compreendendo que aprender, no caso, seja sinônimo de um estudo formal, em escola ou universidade.

Para ele, a vivência no país permite-lhe falar e adquirir vocabulário com as pessoas com quem tem contato. Estratégia essa que usou conosco, na entrevista, com o verbo *brocou, por exemplo, utilizado no lugar de quebrou.

A: Aqui não, porque falo com pessoas e pergunto diretamente (risos). Não utilizo muito o telefone porque também meu telefone se brocou.

E: Quebrou?

A: Sim, sim se quebrou (riso).

Suas colocações e atitudes reforçam a imagem de um sujeito que quer se comunicar, sem grandes preocupações com a correção linguística, voltado mais à aquisição de certo vocabulário que o capacite minimamente a manter contato com os outros.

Essa postura “leve”, digamos assim, transparece também na sua percepção do intercâmbio que realiza.

6.3. Sobre o intercâmbio:

Para o entrevistado tudo caminhava bem com seu intercâmbio, sem menções a algo que lhe causasse estranheza, curiosidade ou que gostaria de destacar. Relatou apenas certa dificuldade inicial na compreensão das aulas, devido à língua, o que considerava como normal:

A: Não, foi difícil de entender nas aulas, mas, normal. Porque se você não conhece a língua, vai ter dificuldade, no início.

Assim, afirmava, “*não há pressão está tudo tranquilo*”.

Com vistas a contornar essas dificuldades iniciais, lançou mão da estratégia de se comunicar e aprender vocabulário no contato com os colegas, a quem, por vezes, solicitou a revisão das produções escritas que devia apresentar nas disciplinas que frequentava.

Assim, suas colocações dão a sensação de que “ia levando”. O importante era cumprir o cronograma, as etapas do processo e, com isso, ter uma experiência internacional que lhe fosse útil para sua formação acadêmica e pessoal, esta muito focada no campo dos negócios e das relações internacionais.

6.3.1. Por que o Brasil?

Como dito anteriormente, o entrevistado viu um cartaz em que se convidava a aprender a língua portuguesa e, com isso, vir para o Brasil:

Vi uma folha com Português. Vem para Brasil. (riso). Ok.

Mas, sua escolha pelo Brasil como destino de intercâmbio justifica-se ainda pelo fato de o país ser longe da França e por alguns estereótipos.

Apesar de Portugal ser também uma opção, essa não o interessa, pois pode ir quando quiser, afirma:

A: É mais longe (riso). E melhor, acho. Prefiro o Brasil o Portugal. Não sei... porque futebol. (riso) Assim, praias, ...

E: Hum. E porque longe? E porque vir longe. Porque ...

A: Melhor para viajar. E preciso, quero viajar... Portugal é na Europa. Posso ir quando quiser. Brasil é uma oportunidade uma vez na vida. É isso.

Vemos novamente a atração que o Brasil desperta por ser um lugar distante do território conhecido e de acesso mais restrito do que Portugal que é uma extensão do familiar, propiciado pelo estabelecimento do espaço comum europeu. Não é apenas o fato de ser um país vizinho, mas pela circulação melhor favorecida, podendo-se ir em situações e por finalidades diversas, como a passeio, por exemplo.

6.4. A Relação com o Outro

Apesar de, em princípio, o Brasil ser um território desconhecido, A terá a sensação ao chegar de que há algo de familiar:

A: Si. Na cidade me faz lembrar... Porque sou Argelino. Me faz lembrar Argélia.

E: Hum.

A: Sim tipo de vida. Não é sistema Europa. É mais como África, acho. Foi uma Argélia para mim. Primeira vez que vi. Impossível! Mesma coisa, mas que fala português.

E: Ah, é?

A: Si (risos), isso.

A é de família argelina. Ele mesmo nasceu na França, onde vive com os pais. Mas, constantemente visita seus parentes (avós, tios) na Argélia, cuja cultura aproxima daquela que encontrava no Brasil.

Como acabava de dizer que era argelino, a entrevistadora pergunta:

E: Entendi. E você foi pra França só para estudar ou já faz tempo que você está lá?

Ao que o entrevistado esclarece:

A: Não, não, não, nasceu na França, mas eu sou argelino (riso). Diferença de meus pais são argelinos e todos os anos vão na Argélia.

Nesse relato que faz do contato com o Brasil, deixa vir à tona uma percepção muito particular de sua situação social na França. Seus enunciados sinalizam para um sentimento de não inserção:

A: Sou argelino por isso. Na França sou argelino (riso)

Em seu dizer, vê-se a presença de discursos outros e se pode “flagrar”¹⁷⁷ certa identificação por ele estabelecida com representações constituídas no intercurso, de modo a reconhecer-se seletivamente com as imagens (NEVES, 2006, p.46) nele produzidas.

A princípio sua identidade parece “bem definida”:

Porque sou Argelino. Me faz lembrar Argélia.

Depois esclarece que:

*Nasceu na França, **mas** eu sou argelino (riso).*

A faz uso da adversativa para romper com a expectativa (ideológica igualmente) da interlocutora de uma correspondência entre local de nascimento e nacionalidade, portanto, identidade.

Retorna a reforçar:

¹⁷⁷ Como o sujeito não é uno e está em constante processo de identificação, sendo atravessado por várias vozes que tornam sua identidade complexa, o que se pode apreender, segundo Coracini, 2003, são momentos de identificação.

Sou argelino por isso. Na França, sou argelino (riso).

Ou seja, o fato de ter ascendência argelina, seus pais são argelinos, é que orienta, no discurso que constrói, ou para o qual dá voz, a compreensão que os outros, “os franceses”, têm de sua identidade: *Na França, sou argelino*.

Assim, vemos a tendência paradoxal do discurso sobre a identidade que, se por um lado há a tentativa de o sujeito afirmar sua unidade, de outro, irrompe a impossibilidade dessa unicidade.

Nota-se “*um movimento visando a se estabilizar ilusoriamente uma identidade concebida como homogênea, e este afirmando o princípio do UM, impondo a ‘hegemonia do homogêneo’*”¹⁷⁸ (Gauthier, 2011, p.19).

Derrida (2001), ele também argelino ou franco-argelino, em *Monolingüismo do Outro* comenta a questão desse não-lugar, na língua e na sociedade, muitas vezes vivido pelos sujeitos que, embora tenham nascido na França, por ter uma origem em antigas colônias se encontram deslocados.

E: E você se sente em casa na Argélia é isso?

A: Isso, isso (riso)

E: Entendi. E não na França.

A: Mais ou menos, depende dos dias (riso).

Apesar de uma aparente tranquilidade, os enunciados de A e o riso que expressa após essas (in) definições mostram um lugar de desconforto para esse sujeito que, pela narração de seu contato com a sociedade brasileira e aos questionamentos da entrevistadora, acaba por narrar-se nesse particular que, simbolicamente, corresponde a nosso ver a esse não-lugar citado por Derrida.

Vemos que na interlocução com a entrevistadora¹⁷⁹, A lança mão de estratégias de apresentação de si¹⁸⁰, tendo por objetivo explicar, justificar e até convencer seu

¹⁷⁸ Un mouvement visant à stabiliser illusoirement une identité conçue comme homogène, et ce en affirmant le principe de l’Un, en imposant « l’hégémonie de l’homogène ». A expressão entre parênteses é de DERRIDA, 2001, p. 69.

¹⁷⁹ Como vimos na Parte I, os relatos de vida, segundo BERNARD (2016), são reconstruções narrativas realizadas em interlocução, sendo que o sentido das entrevistas não está dado, mas é construído na apresentação das palavras.

interlocutor, como diz Orofiamma (2008, p.79), de modo a, ao “*afirmar sua identidade [...] dizer os laços que (o) ligam aos outros e que (o) constituem*”.

Lembramos que, segundo a autora¹⁸¹, pela atividade narrativa o sujeito se constrói uma identidade, a qual o inscreve em uma relação consigo, com o mundo e com os outros.

Seus enunciados ilustram ainda a heterogeneidade do ser e as identificações estabelecidas, o que, como dissemos na parte 2, passa necessariamente pelo discurso, sendo ainda que não há primazia no dizer, mas uma confluência na rede do dizível.

A ouviu dizer ser argelino, embora nascido na França, e reproduz esse discurso. No Brasil, A provavelmente não seja visto como argelino, talvez nem francês, e sim um estrangeiro, um intercambista no âmbito da Faculdade. Esse outro traço identitário aparentemente não foi um fator negativo.

O discurso de nosso interlocutor aponta ainda para o fato de que a proximidade que estabelece entre o Brasil e a Argélia, terra de seus antecedentes, leva-o a não sentir igual problema de integração durante o intercâmbio no Brasil:

A: Sim porque não tive problemas para integrar.

Essa aproximação entre Brasil e África, lembramos ao leitor, foi também estabelecida por um dos informantes do questionário, que mencionou igualmente não ter tido problema para se integrar, devido à semelhança cultural entre os países:

As culturas são parecidas não iria ter problema para integração, afirma.

Essa noção de integração torna-se cara a vários dos sujeitos pesquisados. Muitos, como enunciado de diferentes formas, querem construir uma vivência não superficial com o país e com seus habitantes. Eles não querem ficar à parte.

Haja vista os verbos familiarizar-se e integrar-se (ou o substantivo integração) recorrentes em seus enunciados, bem como uma visão que opõe o turista do não-turista, o descobrir do conhecer, chegando-se ao ponto de um dos informantes L ter ficado indignada de como poderia ser reconhecida estrangeira se, no Brasil, cabem todas as raças? A

¹⁸⁰ Como pontuamos acima, A faz uma afirmação, retifica a informação compreendida pela entrevistadora, esclarece e reforça seu entendimento quanto a uma imagem de si.

¹⁸¹ OROFIAMMA (2008, p.71).

Informante, por conta disso, imaginava que poderia ter passado despercebida. Ou melhor, ser percebida como uma brasileira, como chegou a desejar.

O Brasil, apesar de ser muito próximo da cultura que é familiar a A, não pode ser considerado, entretanto como uma casa, visto que, como esclarece, sua estada aqui é passageira:

E: E você achou certa aproximação entre o Brasil e a Argélia?

A: Isso (riso)

E: O Brasil pode ser visto por você como uma casa?

A: Não realmente, por que eu sei que vou estar aqui único por apenas 6 meses. No me apaixono (riso). Eu sei que depois de seis meses não vou ficar mais aqui. Tem muitas memórias.

Assim, mesmo A, que nos parece ter uma visão bem pragmática, estando consciente de que o Brasil não possa ser uma casa (um *chez soi*), indica por seus enunciados sentir-se inserido na sociedade. Para ele, “*tudo está tranquilo, não tenho problemas*”, afirma com certa recorrência.

Seu testemunho, como o de U, sinaliza para essa tênue situação que se estabelece entre sujeito - língua e intercâmbio que esbarra em questões sociais e de ordem afetiva nesse entrelaçar do estranho e do familiar, perpassada por visões de mundo ancoradas, muitas vezes na língua materna ou naquilo que para o sujeito representa essas primeiras experiências da infância e do seio familiar.

4.3. Confluências discursivas

Ademais esse rico universo individual trazido por cada sujeito – aprendiz, que propusemos ao leitor visualizar a partir de nossa análise, assim contemplando o ponto de vista dos agentes, conforme a perspectiva sociológica (BERTAUX, 2001) e da entrevista compreensiva (KAUFMANN, 1996), decorrem de seu discurso pontos comuns, indícios de certa confluência no dizer de nossos entrevistados, o que passaremos a destacar na sequência.

Como dito na Primeira Parte, a autobiografia languageira é “instrumento para observar a experiência pessoal, [mas permite] [...] reconhecer aquilo que esta tem de semelhante a nossa experiência” (OROFIAMMA, 2008, p.70), depreendendo-se dela traços comuns à situação vivida por outros 'eus'.

Esses pontos estão voltados aos eixos: **Língua Portuguesa, Relação com o Outro, Questões Identitárias, Experiência do Intercâmbio e Experiência da Entrevista.**

Ressalvamos, entretanto, que as considerações trazidas por eles não estão compartimentadas e, sim, interligam-se com frequência. Evidenciam a complexidade do processo e o mútuo impacto, sendo a língua portuguesa e sua vivência o grande eixo a perpassar o discurso e a experiência vivida.

No primeiro eixo, **Língua Portuguesa**, salientamos cinco percepções compartilhadas pelos intercambistas.

Primeiramente, esta representa **um diferencial** que os destaca das comunidades às quais pertencem: família, amigos e sociedade. Marca-se como meio e incentivo para a realização do intercâmbio e a descoberta do Brasil. É ainda, um elemento de destaque para o currículo e a experiência profissional. Percepção essa também partilhada pelos respondentes ao questionário:

Retomemos, por exemplo, a colocação enfática de um dos entrevistados:

Sou a única [ênfase] pessoa da minha família que fala português e espanhol (H).

Para o aprendiz, falar a língua portuguesa é um distintivo para com os seus, não apenas do ponto de vista linguístico como experiencial. A seu ver, sua família não é capaz

de compreender o que seja falar a língua portuguesa, pois não a conhecem nem a vivenciaram como o fez. Não tiveram a mesma ocasião de tomar a palavra nessa língua, isto é, não se inscreveram em traços significantes interdiscursivos e inconscientes, como afirma Serrani-Infante (1998, p.248), tornando-se, portanto, sujeitos na LP, como *H* o fez. Sua família não se encontrou com a LP, ação que, segundo a autora (p.253), comporta um saber que não se ensina, mas existe produzindo efeitos. Um encontro para além do linguístico, o qual permite criar laços de pertencimento, inscrevendo seu espaço e história individuais em um espaço e história coletivos, como afirma Biarnès (2008, p. 182), partilhando significados culturais (BROWN, 2000, p. 182), fazendo dessa língua antes estrangeira manifestação própria, como pontuado por Scherer (2003, p.124). Ou seja, como arguimos na Segunda Parte desta tese e procuramos evidenciar nas análises no decorrer desta Terceira Parte, o que caracteriza esse aprendiz é sua posição sujeito diante da LE.

Esse é o anseio de outros aprendizes, tanto na entrevista como nos questionários, que também afirmaram não terem no seio familiar ou círculo social pessoas que falem a língua portuguesa:

Eu fiquei muito feliz de aprender outra língua. Não só espanhol e inglês que todos os franceses já falam. (G)

O espanhol se fala muito nas escolas, tem muitos estudantes, e não tinha muito interesse nisso. Mas eu queria uma coisa que menos comum, menos disponível (U);

Essas colocações não apenas marcam o fato deles possuírem um conhecimento que outros não tenham como seu interesse e desejo de se destacar, pelo conhecimento da língua portuguesa dos demais membros de sua sociedade. Esta língua, representada como não comum ou disponível, seria capaz de diferenciá-los do grupo ao qual pertencem e pelo qual eram, até então, reconhecidos. Em seu imaginário, a LP não é homogeneizante como o inglês global e sim portadora de singularidade.

Em uma contemporaneidade capitalista que massifica, o que atrai é aquilo que particulariza, marcando-se, assim, aquele paradoxo entre o global e o local, sinalizado por Hall (2006, p. 76).

Essa imagem corrobora aquela de que a LP oportunize o intercâmbio em um país distante, de cultura diferente, simbolicamente atrativo, portanto:

Foi em primer ano de licenciatura. Vi uma folha com Português. Vem para Brasil. (riso). Ok. (A)

Assim, se aprender o português é igual a vir para o Brasil, isso também é motivo para iniciar sua aprendizagem.

Nessa relação eu – língua, já se prevê o outro, prefigurando outra configuração, a qual se concretizará no intercâmbio, e que comentaremos mais adiante, qual seja, eu – língua –outro. Isto é, ao passo que a LP distingue o aprendiz de sua coletividade, esta o insere em uma nova.

Esse é o segundo ponto comum em seus dizeres relativos à língua: **A importância de saber a língua local**, conhecimento este que implica o poder vir para o Brasil, bem como sua permanência de modo qualitativo:

Essa língua vai ser muito importante se a gente quer trabalhar no Brasil. Porque vi que uma pessoa que não fala nada de português aqui vai estar muito complicado para todo [...]. Eu acho muito importante falar português se a gente quer trabalhar no Brasil. (G)

Como pontuado de outras formas, por exemplo, na resistência ao *globish* e à posição turista, não se pode pretender passar ao largo de saber a língua portuguesa se se queira integrar à comunidade onde esta é a língua oficial. Aprendê-la é condição *sine qua non* quer para trabalhar no Brasil, quer para estabelecer efetivo contato com seus falantes, o que conforta o estrangeiro e facilita a convivência cotidiana.

*Acho que **tinha menos problemas** falando português para negociar as coisas, para tomar um táxi, para explicar aonde queria ir tudo isso. Que tinha uma amiga que está no mesmo caso do que eu e não fala nada de português e eu acho que ela tinha muito mais problemas que eu para fazer as coisas. [...] acho muito importante quando a gente chega a falar já português [...], porque senão é super complicado[...]. **Sempre me ajudou muito falar português e graças a isso também me encontrei mais pessoas**, podia ligar mais amizades com os brasileiros que encontrei durante as viagens, sobretudo. (G)*

O sujeito - aprendiz, por prévia convicção ou descoberta no dia a dia, vê que sem saber a língua local fica com sua vivência empobrecida, apesar da acolhida e da

disponibilidade dos nativos. Se não se sabe, destaca a aprendiz em outro trecho: “*é tudo mais complicado*”, “*não há comunicação*”.

Saber a língua permite o estabelecimento de uma relação efetiva e afetiva com o outro e a adoção de uma postura “menos turista” e mais engajada socialmente, redefinido e qualificando as descobertas e as experiências socioculturais.

Usar uma ‘língua comum’ facilita a “sobrevivência”, mas dificulta a integração. Se o que se busca é mais do que “*chegar, ver e sair*” é fundamental saber a língua portuguesa, como sublinham os intercambistas:

Não tem a mesma relação entre uma francesa que fala português e mora no Brasil e uma francesa turista que vem só para as férias (H);

[Saber a LP] ajuda muito para sair desse turismo de só chegar, ver e sair, de parar, de se relacionar com as pessoas. [...] Acho que também vai ajudar guardar essa relação com o Brasil. (C)

Com isso, a LP vivida, praticada, é o elo das experiências subjetivas, interacionais e sociais que realizam.

Igualmente, essa interrelação é percebida quanto às línguas que compõem o capital linguístico do aprendiz, o que configura o terceiro ponto de confluência em seus discursos.

Sua experiência de vida e linguageira os levam a **ver a língua portuguesa de um modo relacional**, especialmente com o espanhol, mas também na comparação com a variante portuguesa, de contato da maioria, muitas vezes, único parâmetro.

Quanto ao espanhol, sabê-lo é um motivador para se aprender a língua portuguesa.

É, então, como já falava Espanhol decidi aprender o português. (C)

Sem se desconsiderar, no entanto, que a proximidade entre as línguas possa causar algum estranhamento, como enunciou a aprendiz:

Eu entendo muito bem o Espanhol, eu falo bastante. Agora, agora que eu falou mais Português. Tô tudo confuso, tá tudo confuso. (C)

De um modo geral, na opinião dos aprendizes o conhecimento na língua espanhola contribuiu à aprendizagem da língua portuguesa. Tendo-se, com isso, uma estratégia de aprendizagem que lhes permitiu elaborar cognitivamente e afetivamente sua biografia linguística.

Quanto à variante lusitana, sua prosódia causa desconforto. É menos melódica, mais áspera: “*Não é a mesma coisa*” (A).

O encontro entre a sonoridade representada, a da variante (portuguesa) aprendida, e a da encontrada (brasileira) é, aliás, extremamente desestruturante ao início:

Era super difícil. Que cheguei aqui que não podia falar casi nada porque a gente falava muito rápido... Eu cheguei e tentei falar um pouco como aprendi, mas era bem difícil (G).

Ter aprendido previamente a LP chega a ser representado como um problema:

O fato que eu aprendi português com professora portuguesa o sotaque não é o mesmo (riso). Tinha bastante dificuldade com a língua (C).

E um limitante:

É... o sotaque. É... no início estava tão diferente que o sotaque do Portugal que eu podia entender nada (L).

A nosso ver, como sinalizam alguns testemunhos, essas relações português-espanhol e português de Portugal e do Brasil associam-se a outros dois pontos-chave. Primeiro, ao interesse pela América Latina:

Eu sempre preferi trabalhar com, estudar sobre America Latina [...] Eu queria ir na América Latina. As Universidades que eu escolhi estavam só na América Latina (C).

Segundo, à questão da proximidade e distância estabelecida entre Portugal e Brasil em relação à França e à Europa, o que evidencia não só a distância geográfica, mas sobretudo, simbólica:

O Portugal é tão pertinho da França que não esta, tipo, o meu sonho. [...] também porque o português ainda é o Europa. Então não tão diferente, mas o Brasil tudo é tão diferente da França. (L)

É mais longe (riso). E melhor, acho. Prefiro o Brasil o Portugal [...]. Portugal é na Europa. Posso ir quando quiser. Brasil é uma oportunidade uma vez na vida. É isso, justifica (A).

Assim, vir ao Brasil representa uma rara oportunidade e a concretização de sonhos. Como disse um dos informantes do questionário, seria viver experiências “hors sentiers battus”, ou seja, fora do conhecido.

Um quarto aspecto que destacam é a **expressividade** da língua brasileira, associada ao povo e a sua alegria.

Eu gosto muito aqui são as expressões das pessoas. Que tem tantas coisas para falar as mesmas coisas, e também acho que se sente bastante a paixão quando a gente usa certas palavras (C).

Reforça-se, com isso, a carga subjetiva e interativa atribuída à LP. Como vimos discutindo não se trata de adquirir um sistema, mas ser por meio desta língua. Agência esta que se converte no quinto aspecto no narrar desses aprendizes de uma **auto-avaliação positiva de competência**, em decorrência da estada no país.

A avaliação prévia desses aprendizes marcava um conhecimento definido como inicial ou intermediário¹⁸², mas que se aprimora com a prática *in loco*, durante seu intercâmbio. Situação vista por eles como extremamente favorável à aprendizagem e ao aperfeiçoamento linguístico, permitindo a interação sócio-discursiva e a aprendizagem de elementos linguísticos particulares ao falar brasileiro e, por vezes, paulistano, com gírias e marcadores conversacionais ‘*tipo*’, uso do diminutivo e, especialmente por aqueles com maior conhecimento formal, de expressões idiomáticas que passam a ser usadas com propriedade: *E depois de um ano, são só lembranças boas que ficam no fim das contas (U).*

¹⁸² À exceção de duas estudantes de Letras que se atribuem nível avançado.

Eu sei que ainda tenho muito que aprender. Tem que melhorar bem. Mas, bom, desde o momento que eu consegui ter uma conversa com alguém me considerava falando português. (C)

No início estava tão frustrante de não falar. Agora, é tão legal de entender bem, de falar, mas ou menos. Com um sotaque muito ruim, mas (risos). Essa sensação é muito, muito legal. Acho que eu nunca vou falar muito bem, com um sotaque cento por cento brasileiro, mas, seis meses mais eu falaria muito melhor(L).

Vou voltar com nível bem desenvolvido do português. [...] eu posso dizer que falo português (G).

Esse progresso relatado por todos os aprendizes nas entrevistas, e mencionado como expectativa pelos informantes nos questionários, assinala o que salienta Revuz (2001, p.230): “Para fazer com que as capacidades enunciativas progridam sensivelmente, parece igualmente necessário superar uma concepção puramente instrumental da língua [...] A aprendizagem de línguas estrangeiras [...] (consiste) não somente em aceitar a diferença, mas explorá-la, fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar jogos complexos [...]”.

É o que esses sujeito-aprendizes fizeram. Conscientes de que não há 100% a ser atingido, eles se engajaram em *ter uma conversa, entender bem*, esforço este que lhes conquistou prazer e poder como destacam em: *é tão legal de entender bem; essa sensação é muito muito legal; eu posso dizer que falo português*.

A Relação com o Outro é segundo eixo de convergência discursiva analisado.

A vivência sociocultural e linguística desses aprendizes no país trouxe-lhes, além de ganhos linguísticos, outros voltados ao relacionamento com aqueles com quem conviveram ou se encontraram no período do intercâmbio.

Uma das primeiras observações foi a oportunidade de conviver em um universo multicultural (brasileiro, mas também devido aos intercambistas) e plurilíngue. Poder falar outras línguas, incluindo o francês, foi visto como fator positivo e de enriquecimento pessoal e cultural.

Esse contexto marcou uma identidade bastante singular, a de intercambista:

Somos todos intercambistas, todos temos uma experiência de intercambista (H).

Identidade esta que, no momento de novidade, ainda mais no início do intercâmbio, propiciou um sentimento de conforto.

Permanecer nessa zona confortável, de um modo comodista foi, entretanto, visto como negativo, inibidor de experiências mais profundas e significativas.

Vou aconselhar de chegar e fazer sua própria experiência. No ficar sempre com os estudantes estrangeiros, mas conhecer mais os brasileiros, sobretudo (H).

Poder falar em outras línguas não se opõe, no entanto, à importância que deram ao conhecimento da língua local. Na realidade, além de positivo, esse contexto plurilíngue e de diversidade vivenciado deixará saudades, pois muitos mencionaram que o retorno à França seria igualmente ao espaço monolíngue da língua materna:

Porque aqui as pessoas mais próximas de mim falam sempre uma outra língua [...]. Não vou poder fazer isso. Vai ser só francês. (C)

Esse contato com falantes de diferentes línguas e nacionalidades e com brasileiros (inclusive de diferentes regiões) permite o encontro de culturas, o qual revela igualmente as diferenças culturais:

*Quando a gente aprende uma língua também aprende uma cultura e a cultura brasileira é **bem diferente** da francesa (H);*

*É... eu gosto muito de conhecer uma cultura **totalmente diferente**[...] mas o Brasil tudo é **tão diferente** da França. (L)*

Como comentamos por ocasião da análise dos questionários (Tabela 12), essa diferença se traduz na maneira de ser e de agir do brasileiro:

*A mentalidade das pessoas é **bem diferente** também [...] então, os brasileiros são muito mais relaxados. Isso foi um choque de cultura também, porque na França, estou, tipo, estressada quando uma hora é uma hora não é uma hora depois. Aqui quando um brasileiro disse, tipo, 20 horas pode ser 22. Tudo bem (risos). (L)*

*Conhecer mais os brasileiros, sobretudo. Que tem muito que aprender com essas pessoas que são **muito diferentes** e por isso ainda mais interessante, acho. (G)*

*Pessoas que são mais abertas quando precisamos de ajuda, ajuda muito mais. Eu por exemplo, na USP me ajudava muito, para saber, conhecer um pouco o lugar, porque é muito grande. Também para *escoier (escolher) as aulas que ajuda muito mais que na França, na própria escola. E...um pouco isso, as pessoas mais abertas ... (G)*

A maneira de se comportar [...] que a gente vai falar da sua vida, da sua família, vai, por exemplo, aqui a gente gosta de, como se diz, de perguntar sobre a família, sobre as coisas mais pessoais para se começar uma conversação. Na França, é muito mais frio que a gente vai entrar diretamente no sujeito, essas coisas no princípio eram um pouco diferentes para mim porque eu achava porque que querem saber isso sobre minha vida (riso) que é pessoal, mas entendia depois que não era uma coisa para entrar na sua vida, mas era só para começar uma conversação de uma maneira mais agradável também. Coisas assim (riso). (G)

E, para além de perceber a diferença de hábitos, os aprendizes passam a entendê-la, prevendo fazer uso desse aprendizado:

Sei como funciona os brasileiros na parte dos estudos, na parte do trabalho, por exemplo, na parte dos horários que a gente não está sempre no horário, essas coisas. Isso é muito importante e também a maneira de se comportar quando você vai trabalhar eu acho muito importante, porque para não ser muito diferente e poder passar por um tipo de problemas a causa dessas diferenças culturais. (G)

Nessas diferenças enfaticamente marcadas em seu discurso, ademais o modo de ser do brasileiro que seria menos estressado, mas tranquilo, solícito e caloroso, a língua portuguesa aqui falada é mais afetiva, mais pessoal, sem necessariamente ser íntima.

Perguntar como vai a família ou algo mais pessoal, conclui a aprendiz, seria um modo menos formal e agradável de se iniciar uma conversa.

Assim, essas experiências e descobertas vão levando os aprendizes a estabelecer Relação, ou seja, não a separação e a imposição cultural, mas o reconhecimento e a composição rizomática de que fala Glissant (1997).

Sua relação com a língua é tanto mais prazerosa por ser reconhecido pelo falante nativo como alguém que é capaz de se comunicar no idioma e não como alguém que esteja a deturpar a língua padrão:

*Apreciar que você está tentando comunicar com ele (mesmo) com alguns erros. [...] É isso que mais me gostou aqui, né, é sempre isso que **ninguém vai te dizer**, ah não, **se não fala bem, não dá para entender**. Eles vão tentar entender, né, o mais legal. [...] aqui eu me sinto muito confortável (risos). O que me mais surpreendeu, assim, **eu falo com todo mundo, não tô com medo de falar, mesmo se eu sei que faço erros**. Eu falo do jeito que eu penso que a outra pessoa me pode entender (U).*

Não temer, poder e querer falar a LP são sinais de que houve identificação com a língua e com seus falantes:

Eu falo com todo mundo, não tô com medo de falar, mesmo se eu sei que faço erros.

Enunciados estes que expressam ter havido a inserção do sujeito-aprendiz na língua e na comunidade-alvo, permitindo-lhe “dizer suas verdades”, como também evidenciado por Bertoldo (2003, p.115) no que diz respeito a Paulo, informante de sua pesquisa.

Sentir-se bem com o outro, porque ele o aceita, é motivo para maior adesão à língua e à cultura.

Esse sentimento foi claramente verbalizado por um dos entrevistados:

Mas é bem mais difícil do que falar com português ou brasileiro.

Colocação esta proferida na comparação da situação atual, ou seja, seu intercâmbio no Brasil, com a anterior, na França, onde realiza sua formação acadêmica¹⁸³.

Em sua afirmação, na qual expressa desconforto por julgarem sua produção imperfeita, subentende-se o medo da rejeição e, contrariamente, o valor de ter seus esforços reconhecidos pelos falantes da LP, ao falar-lhes nesta língua.

Observamos, no discurso desses estudantes, a valorização de uma postura brasileira mais aberta, mais disponível na relação com os estrangeiros:

Pessoas que são mais abertas quando precisamos de ajuda, ajuda muito mais. Eu por exemplo, na USP me ajudava muito, para saber, conhecer um pouco o lugar, porque é muito grande. Também para (escolher) as aulas que ajuda muito mais que na França, na própria escola. E...um pouco isso, as pessoas mais abertas ... (G)

Tal postura se reflete naquela própria dos intercambistas, os quais se dispõem a uma contrapartida, favorecendo a inter-relação:

Eu agora tenho muito menos medo de me relacionar com as pessoas que não conheço só pra... É uma coisa que eu vi muito aqui, que muitas pessoas que falam assim na rua. Não incomoda ninguém falar com pessoas com quem não conhece (C).

Nessa interação com os que estão em seu entorno, o aprendiz faz descobertas, as quais vão além dos estereótipos existentes:

Para mim, do jeito que o povo brasileiro é foi uma grande surpresa. Todo mundo aberto, todo mundo quer conhecer muita coisa, muito simpático. Não esperava isso porque tanta gentileza e tudo mais é uma coisa que talvez na Europa é um pouquinho menos, né, reforçado. (U).

Elas incidem na reconfiguração dos imaginários, ressignificando aquelas representações categóricas (AMOSSY; HERSCHBERG-PIERROT, 2011), ideias prévias, socialmente partilhadas, que permeiam a forma de se compreender uma dada realidade, antes mesmo de conhecê-la (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2013, p.133).

¹⁸³ Esse informante é originário de outro país da Europa e cursa, na França, uma segunda graduação.

Aha, completamente diferente de que eu acho agora (riso). Realmente, porque tem este estereótipo lá, que vive só o carnaval no Rio, com samba e quando você chega aqui vê que realmente não é assim. (C)

Desse modo, o contato e a vivência contribuem para que o aprendiz construa sua própria interpretação:

É [mudou] completamente [...] os brasileiros são ... parecem, tipo, europeus acho. Mais que eu pensava. Tem tudo no Brasil, na verdade. os meus colegas de quarto, por exemplo tem origem da Itália, também. Eles parecem muito, estão muito brancos muito, muito euro... é, não sei. Eu imaginava os brasileiros mais bronzeados (riso). É... estava um clichê, acho. (L)

A estereotipia, sendo um processo cognitivo e socio-cultural, antecipa a experiência e age como mediadora da relação do sujeito com o mundo. A questão está, portanto, no como nos comportamos diante dessas informações e no convívio com o outro.

Eu tinha muito medo da violência aqui. [...] Mas, eu estou vendo que posso sair na rua tranquila, com minhas coisas, sempre ter um pouco de cuidado com a gente e tudo com que está acontecendo, mas isso vai acontecer também em Paris, por exemplo (G).

Nesse encontro intercultural, propiciado pelo intercâmbio, o estudante tem a possibilidade de confrontar o imaginado e o vivido, questionando-se a respeito dos estereótipos e ideias prévias envolvendo a alteridade e, a partir de então, reestruturar sua forma de lidar com o outro.

Estou muito mais feliz porque descobri o país, um país super aberto e não tão violento que achava.

O contato positivo com o outro propicia maior adesão à língua e sua prática constante, progresso:

Falei só inglês no início, mas agora posso falar português [...]. Estava muito frustrante no início de não, não poder falar nada. Eu melhorei muito mais rápido que na França, com certeza. É... isso é por causa da prática da linguagem, com os meus colegas de quarto, com os brasileiros que eu encontrei lá, ou com minhas amigas intercambistas também. Tipo, tenho uma amiga da Alemanha, da Itália que falamos só em português juntas. Isso estava, estava muito bom. (L)

Nessas circunstâncias, os aprendizes vão tomando contato com um jeito muito próprio de o brasileiro usar a LP:

Então, como eu falei, aprendi muito com o português uma língua tão rica, assim. Aprendi essa proximidade com as pessoas na língua e nos gestos, na posição do corpo. Aprendi que tem [...] um lugar entre estrangeiro e uma pessoa que você não conhece, uma pessoa com quem você tem uma relação pessoal realmente familiar (C).

Assim sendo, essa postura mais aberta, a boa acolhida pelo falante nativo que eles sentem enquanto aprendizes da língua portuguesa, sem muitas “sanções” a seu falar, a proximidade, a simpatia são características que esses sujeitos percebem no outro, construindo uma sensação muito boa, de conforto, de integração e de satisfação, que rompe com estereótipos e permite o estabelecimento de um sentimento muito particular de “quase casa”, certo *chez soi* vislumbrado na língua e na sociedade.

A noção de *chez soi*, enquanto apresentada por Derrida (2001, p.104-5) em relação à língua da qual é monolíngue, remete à impossibilidade de se encontrar naquela que é a língua do antigo colonizador certa intimidade ou qualquer substituto familiar, instaurando-se certo mau-estar.

Nos testemunhos de nossos entrevistados aparece expressão correspondente, sinalizando o vislumbre de um *chez soi*, sentido no exercício e na vivência social da LP durante sua estada no Brasil, fonte de bem-estar, como enfaticamente se observa no testemunho abaixo:

Sim, sim, sim, sim, eu me sinto bem (risos), exalta a informante (U).

Foi ótimo, né. Eu me senti muito bem acolhida, me senti muito bem sempre e gostei. Eu gostei muito. Me senti realmente muito bem acolhida. Um sentimento de não de casa porque a casa não é, mas de quase casa (riso) (U).

Nesse *quase casa* estão todos os sentimentos positivos alcançados pela vivência com a LP e por meio dela. O que falta para ser a casa são as lembranças da infância, as quais nenhuma língua estrangeira pode recuperar. Essa é aquela parcela de uma memória histórica, como afirma Cavalheiro (2008, p. 488), que só está disponível por meio da língua em que foram vivenciadas.

Para outro entrevistado, o qual compara o Brasil à terra de seus pais e familiares, ou seja, a um contexto familiar e afetivo, esse quase casa se justifica por outra razão, a curta permanência no país:

E: O Brasil pode ser visto por você como uma casa?

A: Não realmente, por que eu sei que vou estar aqui único por apenas 6 meses. No me apaixono (riso). Eu sei que depois de seis meses não vou ficar mais aqui. Tem muitas memórias.

Se o tempo não permite a A vislumbrar uma casa e “se apaixonar”, ainda que o país remeta-lhe simbolicamente a algo que o constitui em âmbito familiar, isso não o impede de sentir-se integrado à sociedade-alvo:

Sim, porque não tive problemas para integrar.

Assim como ele, direta ou indiretamente, outros mencionaram ter se integrado à sociedade local, fazendo desse espaço – tempo um lar, ainda que provisório.

Nesse sentido, o convívio sadio, feliz, trouxe a esses sujeitos, aprendizes de LP, os benefícios linguísticos, culturais e pessoais e, ainda, a oportunidade de “transitar” entre culturas, construindo um lugar para si nessa sociedade por meio da LP.

O testemunho desses aprendizes vem de encontro com as primeiras impressões de alguns dos informantes dos questionários. Se, ao chegar, o que viram era “*très différent de chez nous*” e “*très dépaysant*”, a experiência do intercâmbio ressignifica esse olhar, tendo-se, ao final, podido chegar a certa familiarização, como desejavam os recém-chegados.

Como esses sujeitos-aprendizes compreendem esse **transitar entre culturas**?

Para uns, é incrível, inimaginável, superando as expectativas:

É uma experiência incrível! Porque antes de chegar no Brasil, eu nunca pensei que seria assim. É ainda melhor do que eu podia imaginar. É difícil colocar palavras nos sentimentos (H).

Para outros, é também positivo, mas exigindo outro tipo de implicação afetiva e subjetiva, a qual passa por um sentimento de desprendimento:

É complicado. Você sempre deixa um pedaço num país, sempre tem saudades das coisas, das pessoas. É complicado, mas eu tô gostando. Eu tô jovem ainda, para mim é interessante conhecer as pessoas bem diferentes, das histórias bem diferentes. Eu que tenho que deixar um lugar atrás de mim e é bem complicado. (U).

Esse deixar um pouco de si associa-se ao levar um pouco do outro, o que impacta consideravelmente a identidade desses aprendizes. Gera-se essa dubiedade de sensações: É difícil lançar-se ao novo, ao desconhecido, a esse outro tão diferente e visto, previamente, por meio de tantos estereótipos. Mas, uma vez tendo experimentado, vivido, faz-se doloroso ter que deixar tudo novamente “*pessoas, histórias*”, vivências e surge o sentimento (antecipado) de saudades.

Eu gosto da minha vida aqui. Vou ter saudade (L).

Assim, tudo que foi dito acima e nas análises anteriores, esse transitar entre culturas, esse *chez soi* vislumbrado, o bom convívio, a aprendizagem linguística e as mudanças em si (que retomaremos na sequência), diante da iminente partida, à luz das reflexões advindas com a entrevista, faz vir à superfície o sentimento do medo de perder o que conquistaram, construíram, descobriram e viveram.

Bom, só espero que vou guardar o que aprendi aqui, o Português que eu aprendi. Mais tarde, uma coisa que eu tenho muito medo é voltando pra França e perdendo tudo. (C).

Chegamos ao terceiro eixo da confluência discursiva, a representação da **Experiência do Intercâmbio** realizado.

Vai ser uma ruptura com essa vida aqui como foi uma ruptura chegar aqui no Brasil. Não quero romper totalmente (H).

Do narrar de sua vivência, o enunciador, já antecipando sua partida, toma consciência de que houve e haverá uma ruptura, a qual incide no temor de deixar para trás o que aqui construíram e que esperam (mesmo sem saber como) manter.

O processo de ressignificação e constituição identitária ocasionado com a aprendizagem e vivência da língua é o que eles **não** querem perder:

Eu tô adorando minha vida aqui, agora na universidade. Até queria trazer essa universidade para a França, porque não sei como vai ser minha volta na França. Espero que isso possa se manter quando voltar à França (H).

Essa proximidade com a língua é tão significativa que os aprendizes temem por sua aprendizagem e prática:

A aprendizagem do português nunca vai acabar, eu não quero, tô aprendendo todo dia, então acho que vai ser sempre assim. Eu espero que seja sempre assim (H).

Agora o português é o meu cotidiano, porque eu falo todos os dias e estou um pouquinho triste de parar isso, porque eu sei que vou falar quase nada em português. Na França não, não conheço pessoas do português do Portugal ou do Brasil. Acho que vou ter saudades (risos) de falar. (L)

Essas colocações apontam para um estreito elo que esse sujeito - aprendiz estabeleceu com o outro por meio da língua portuguesa durante seu intercâmbio e sinalizam, igualmente, para o que essa vivência significou e alterou em sua personalidade.

Seus relatos também fazem referência à riqueza de uma experiência plurilíngue, exercitando outras línguas de seu capital, o que veem igualmente como não mais possível quando do retorno à França:

Porque aqui as pessoas mais próximas de mim falam sempre uma outra língua [...]. Então eu podia assim, se uma palavra não vinha assim, falar uma palavra em inglês, em francês, em espanhol, qualquer coisa e a pessoa ia entender. Agora não posso fazer isso. Não vou poder fazer isso. Vai ser só francês. (C).

Esse enunciado sinaliza para o que apontamos sobre a competência plurilíngue, sendo o indivíduo capaz de recorrer com desembaraço às línguas de seu conhecimento para efetivar a comunicação desejada.

O aprendiz em contato com diferentes línguas desenvolve “*uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem* (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.24).

Vimos que esta é uma das estratégias usadas também pelos aprendizes menos fluentes, como A, que durante a entrevista mesclou constantemente as línguas para se expressar, inclusive criando palavras em seu português a partir do inglês, como citamos o verbo “*brocou*” que usou para se referir ao telefone que havia quebrado.

Não se faz necessário “dominar” diferentes línguas para se exercer esse plurilinguismo, antes de tudo, trata-se mais de uma abertura à riqueza das línguas e à aceitação da diferença e do outro, interessando-se por estabelecer relação.

Para além da aprendizagem e desenvolvimento das competências na língua local, o intercâmbio pôde igualmente contribuir para uma formação plurilíngue, favorecendo um contexto de ação e experimentação dos instrumentos linguísticos dos sujeitos-aprendizes, conforme objetivado nas orientações do Conselho da Europa, por exemplo, além de propiciar esse contexto de abertura e interlocução com o Outro.

Ainda que monolíngue, diz Glissant em entrevista a Gauvin (1992), fazendo uso de sua língua, é preciso ter consciência da alteridade, que estar em sua língua é estar na presença das outras línguas:

Mesmo a maneira de falar sua própria língua, de falá-la de modo fechado ou aberto, de falá-la na ignorância da presença das outras

*línguas ou na presciência que as outras línguas existem e que elas nos influenciam ainda que não o saibamos. Não é uma questão de ciência, de conhecimento de línguas, é uma questão de imaginário das línguas*¹⁸⁴ (GAUVIN, 1992).

O quarto eixo discursivo evoca outras **Questões Identitárias**, como pressuposto em nossa hipótese de pesquisa.

Além das questões linguísticas, as diferentes considerações de todos os entrevistados (e também daqueles que responderam o questionário) sinalizam impactos significativos para a constituição identitária desse sujeito-aprendiz de língua portuguesa em intercâmbio no Brasil (todas essas palavras ajudam a visualizar a complexidade desse indivíduo que se lançou no desafio de aprender a língua portuguesa e vir ao Brasil).

Suas biografias languageiras mostraram-lhes, como indica Passeggi (2011a, p.6), as descontinuidades, as rupturas e o papel das contingências em suas ações, bem como os novos agenciamentos surgidos pelo uso social da LP:

Uma primeira percepção desse impacto volta-se às **Mudanças no comportamento**.

A vivência no Brasil e o uso cotidiano da LP, segundo os entrevistados, implicaram mudanças em seu comportamento e em sua personalidade, alterando a relação consigo e com os outros e não de modo temporário apenas, mas a serem mantidas na sequência de seu intercâmbio.

Seus relatos evidenciam que a prática languageira e social em meio endolíngue foram capazes de lhes proporcionar reorganizações identitárias importantes, o que está em consonância com resultados de outras pesquisas com autobiografia languageira, tal como aquelas desenvolvidas por Baroni e Jeanneret (2011, p.101) que apontaram para a ressignificação da representação do ser feminino para Maya, de origem indiana, por conta de seu intercâmbio na Suíça, que não deseja mais exercer um papel de submissão, ao retornar a seu país, como imposto na cultura natal.

¹⁸⁴ La manière même de parler sa propre langue, de la parler de manière fermée ou ouverte, de la parler dans l'ignorance de la présence des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache. Ce n'est pas une question de science, de connaissance des langues, c'est une question d'imaginaire des langues.

Nossos pesquisados, ao final de seu intercâmbio, percebem-se diferentes.

Acho que não ficaria tão diferente se eu estava na Inglaterra que é muito mais parecido, na Bélgica. Todo o que eu fiz aqui, toda coisa que eu experimentei aqui, tudo isso ... Mudou algumas coisas em mim. (C)

(Vou levar) *uma L bem diferente [...]*.

Assim... não sei, acho que vai ser como na vida cotidiana que eu vou fazer coisas diferen..., de uma maneira diferente que eu estava fazendo antes (G).

Essa diferença pode ser traduzida em aspectos específicos, como vemos abaixo.

1. Os informantes evocaram alteração em seu modo de se relacionar com os outros:

Aqui no Brasil, tenho que me esforçar para falar com as pessoas (H);

Se mudou muito? Na França, eu não ficaria assim sentada falando com você. Pessoa que eu não conhecia há 5 minutos. Acho que tem essa proximidade com a outra pessoa quando você fala que eu nunca senti antes. (C)

2. Sinalizaram reorganizações quanto a traços de personalidade:

Os brasileiros são mais tranquilos que os franceses [...] Aqui eu sou mais tranquila. Pessoalmente eu era bastante tímida, mas isso agora mudou. Sou uma pessoa mais aberta, inclusive em francês (H);

Ter paciência, não sei. Se você não aprende, não incomoda se você não entende uma pessoa, se a pessoa não entende você. (C)

Eu vou ficar muito mais tranquila com as coisas, no ficar sempre preocupada; vou deixar as coisas mais, se fazer mais sozinhas (riso). Sobre todo isso. (G).

Estou mais madura acho agora. [...] (L)

3. Houve ainda, mudanças nos hábitos quotidianos:

Porque estou uma pessoa um pouquinho, caseira, e agora tenho vontade de mudar isso (L).

No meu comportamento, na maneira que eu ... Mesmo no meu dia a dia. Agora eu como muito mais saudável do que antes. É maravilhoso isso (riso) (C).

Assim... não sei, acho que vai ser como na vida cotidiana que eu vou fazer coisas diferen..., de uma maneira diferente que eu estava fazendo antes (G).

Os intercambistas passaram, portanto, a se reconhecer diferentemente, agregando novos traços a sua identidade, lendo-a, conforme afirma Norton (2000, p.5), na relação com o mundo, diríamos com o Outro¹⁸⁵, em um tempo-espço que lhes permite possibilidades também futuras.

O como se percebem naquele momento da enunciação e da vida, essa imagem que constroem de si, é chave de leitura também para seu modo de ser e agir, ao retorno.

Desse processo que estabeleceram na experiência do intercâmbio e que constroem narrativamente surge uma forma que “materializa” essas transformações: **uma identidade de entremeio.**

A riqueza dessa vivência pode ser traduzida na identidade que, conforme Ricoeur (2001) abarca o mutável (*ipse*), mas com a manutenção de traços que tornam reconhecível o ser (*idem*).

Lembremos como H se definiu:

Uma: *brasileira entre aspas*;

E ainda:

¹⁸⁵ Lembramos que esse Outro contém o que é externo: pessoas, línguas, culturas, mas também aquela parte em nós que, como aponta KRISTEVA (1988, p.191) é também alteridade.

É como se eu fosse uma dupla pessoa: eu francesa e eu brasileira.

H aponta para o que seria parte do reconhecível de sua personalidade: a nacionalidade francesa e igualmente para o que de novo incorporou: a brasilidade daqueles com os quais conviveu não como mera turista, mas como alguém que desejou fazer parte.

Ela modaliza com “*entre aspas*” por não ser brasileira nascida no Brasil. Mas, seu discurso evidencia que se tornou uma brasileira pela adesão que estabeleceu com a LP e por meio dela durante seu intercâmbio.

Também *U*, ao falar de seu sotaque em LP, afirma esse ‘entre’:

Dá para perceber que eu não sou nem portuguesa, nem brasileira, é minha identidade, então.

Na colocação de *U* vemos a materialização daquele entre-espço, apontado por Grigoletto (2006, p.17), para quem não há a possibilidade de uma identificação completa com o nativo.

Ao dizer *é minha identidade, então*, *U* constrói para si um lugar muito próprio na língua, um lugar que é seu, prescindindo da necessidade de ser como o nativo.

Como elas, vimos que Paulo, entrevistado por Bertoldo (2003, p. 101) afirmava-se como um *cidadão britânico até certo ponto*, o que, segundo o autor, evidencia a situação (simbólica, diríamos) daquele que transita em discursividades diferentes.

O sujeito-aprendiz constituiu-se, portanto, nesse espaço-tempo, no entre línguas e culturas, identificando-se com esse Outro, em agenciamentos que reconfiguram o ser em um processo contínuo de identificação, processo que, segundo Maher (1998) é condição da aprendizagem de uma LE.

Esses agenciamentos todos e a vivência *in loco* ressoam em seus dizeres também no desejo de “*prorrogar a vivência aqui no Brasil*” (*H*) e de ser um propagador desta, um **elo entre o lá e o aqui**, o agora e o depois.

Então o que acho legal nesse intercâmbio é essas relações entre as Universidades dos dois lados do Atlântico. Isso é genial! E agora, como que quero ser professora de Universidade, professora de língua, eu quero fazer esse tipo de coisas: estabelecer relações entre as Universidades, os professores, os alunos. Têm muita coisa para fazer. (H)

*Então eu estou cada vez mais apaixonada por língua portuguesa. Eu realmente gosto muito e eu queria trabalhar com isso na minha vida. [...] estou gostando muito de ensinar, de mostrar de um mundo diferente, um pedaço da cultura daqui, da língua. [...] No meu país, é [...] não se fala português. Não tem muitas oportunidades de se aprender português então **eu gostaria de desenvolver um pouco do conhecimento de português no meu país.** (U).*

*E minha imagem, sim, mudou bem. Com o... **Vou voltar falando bem do Brasil que me recebeu bem, e que vou aconselhar a gente** ir de viagem, o estudar, se puder estudar, porque acho que uma boa oportunidade. Quando eu cheguei, eu gostei muito dessa experiência e temos outros estudantes no próximo ano que vão chegar aqui **eu vou aconselhar**, de chegar e fazer sua própria experiência (G).*

O quinto eixo da confluência referiu-se à **Experiência da Entrevista**, a qual foi avaliada como de bom auxílio para que os aprendizes refletissem a respeito de todas essas questões, até então comentadas:

Muito obrigada, foi muito interessante pra mim (H);

Às vezes, assim, é um pouco difícil de lembrar das coisas, também porque e depois de um ano a gente tem muitas coisas que a gente vive, né. Então, né, tem muitas lembranças, tudo mais [...]. Mas é legal às vezes assim pensar atrás e tudo que eu fiz, nesse ano que eu fiz aqui, muita coisa aqui. (U)

Bom, esta entrevista ajudou minha reflexão com o que eu aprendi aqui. [...] quando algumas vezes que eu tava refletindo sobre o que eu aprendi, o que foi esta experiência para mim, nunca pensei na língua. No impacto da língua no... nessa experiência. Acho que esta entrevista ajudou a para refletir. (C)

E: E o que você achou de participar dessa entrevista [...]?

G: Que para mim era uma experiência muito boa.

Desse modo, a entrevista cumpriu sua finalidade de ser instrumento de pesquisa e igualmente de ser um veículo de reflexão para o entrevistado, contribuindo indiretamente também para sua formação.

Auxiliou a *colocar em ordem e a dar forma ao vivido*, como diz Gaulejac (2008), tornando inteligível a vida pela narrativa, conforme Delory-Momberger (2016).

Representou a ponta do iceberg (KAUFMANN, 1996, p. 84) da experiência com e pela língua portuguesa, trazendo aos olhos (à consciência) uma vivência particular e ao mesmo tempo portadora da coletividade a que referem os pesquisadores em sociologia a respeito do relato de vida e os formadores em Ciências da Educação e da Linguagem e em Didática das línguas, representando uma autobiografia languageira, nesse grande conjunto do *falar de si*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, é facultada ao indivíduo uma possibilidade maior de deslocamento real e virtual, passível de ocasionar o contato com culturas e línguas e a modificação das formas de relacionamento com as outras pessoas e, por conseguinte, consigo.

Nesse âmbito, devido a iniciativas político-econômicas, a mobilidade acadêmica tem se tornado uma possibilidade e um atrativo aos jovens universitários que almejam, como evidenciado nas análises, *descobrir, conhecer uma cultura diferente* da sua.

No país de destino, passam por processos de identificação, construindo conjuntamente com aqueles com quem têm contato uma rede de conexões (BAUMAN, 2005), compartilhando valores e um mesmo ideal (HALL, 2006).

Nessas ocasiões, ocorre uma reconfiguração simbólica não apenas dos espaços - sair do país de origem e chegar a um território estrangeiro - como de visão de mundo e do próprio sujeito, favorecido pelo uso cotidiano da língua estrangeira nas interações sociais.

Partindo da hipótese de que o contexto de imersão na língua-alvo é revelador de um modo de aprendizagem e de exercício da língua capaz de permitir experiências particulares de aquisição linguística e de constituição identitária, interessamo-nos em olhar mais atentamente para a relação sujeito-língua-identidade promovida por ocasião do intercâmbio universitário.

Com vistas a compreender a motivação e o processo de aquisição linguística e de identificação linguístico-cultural favorecidos, realizamos a presente pesquisa de campo junto a intercambistas francófonos que ficaram um semestre ou um ano em mobilidade acadêmica na Universidade de São Paulo (USP).

Foram aplicados questionários e entrevistas para que esses aprendizes elaborassem uma autobiografia languageira e de sua vivência do intercâmbio, de modo a fornecerem pistas de sua relação com a língua portuguesa e por meio dela.

Suas motivações foram categorizadas em quatro eixos¹⁸⁶, quais sejam *Motivações Acadêmicas, Língua, Cultura e Identidade*, para o que acrescemos a *Motivação de Descoberta*, o anseio pelo novo, a qual apareceu com maior ênfase no discurso daqueles

¹⁸⁶ Lembramos que esses eixos foram determinados a partir do número de ocorrências relativas a esses temas, constituindo-se uma opção metodológica de análise, entendendo-se, no entanto, não haver separação entre língua-cultura e identidade. Lembramos ainda que, no Apêndice B, o leitor encontra um quadro sinótico das motivações analisadas na Terceira Parte.

que responderam ao questionário de perfil¹⁸⁷. Observamos que esses cinco eixos colocam em evidência formas de raciocínio desse sujeito-aprendiz-intercambista, relacionadas a seu posicionamento diante da experiência que estavam por realizar.

Quanto às Motivações Acadêmicas, essas recobrem um universo esperado que é da ordem da razão. Tem-se um posicionamento enquanto *eu – universitário* que espera enriquecimento formativo para o agora e o futuro profissional.

O fato de haver cooperação entre as instituições de ensino, o grau de internacionalização da USP, o contato com um *conteúdo pedagógico formador, descobrir uma nova escola, um ensino diferente*, de experimentar *diferentes maneiras de aprender em seu domínio de estudos* e de *encontrar novos alunos* e a possibilidade de realizar pesquisas são temas indicados como motivadores à mobilidade realizada.

As motivações linguísticas denotam um *eu – aprendiz de LE*, interessado em aproximar-se dessa Língua em uma relação de descoberta, conhecimento ou aprimoramento, conforme seu nível de conhecimento.

Quanto ao Brasil, o desejo de conhecê-lo foi motivador para aprenderem a língua portuguesa. Igualmente, ter estudado a LP abriu-lhes portas para a mobilidade acadêmica em país lusófono.

O fato de o país representar uma diferença significativa em termos geográficos, culturais e linguísticos, além da carga simbólica atribuída ao país no imaginário europeu, motivou sua escolha como destino para a mobilidade acadêmica pretendida.

Nesse sentido, a mobilidade no Brasil representa inicialmente essa abertura ao novo, ao diferente, a um contexto latino-americano que anseiam descobrir, pois estudar em Portugal não tem o mesmo valor simbólico, pois, embora a língua seja diferente, a cultura é muito parecida, visto se tratar de Europa e no âmbito da Comunidade Europeia.

A LP (brasileira) os atrai pela sonoridade particular que cativa. Desejam fazer a descoberta da nova língua ou aperfeiçoar suas capacidades linguísticas. Isso propicia um rápido aperfeiçoamento linguístico; uma interação social efetiva e afetiva; o contato intercultural e a transformação pessoal.

Para além da adesão à LP, notamos que na autobiografia languageira, constituída pelas entrevistas, o grau dessa implicação foi tão forte para alguns deles a ponto de surgir em seu discurso o medo de perder o que construíram durante o período, sobretudo em termos linguísticos, discursivos e interacionais.

¹⁸⁷ Lembramos que os respondentes do questionário iniciavam seu intercâmbio e os entrevistados estavam em fase de conclusão do mesmo.

No que tange à LP, os intercambistas relataram ter alcançado benefícios relativos:

- À aquisição de conhecimentos sistêmicos,
- Ao uso social e subjetivo da linguagem;
- Ao relacionamento com as pessoas e não apenas um contato superficial do “ser turista básico” que “passa, vê e vai embora”. Ele sabe ouvir e se faz ouvir.

As motivações culturais sinalizam um *eu-cultural* atraído pelo diferente, passando pelo contato, pelo confronto com essa cultura, vislumbrando a familiarização. O sujeito representa esse intercâmbio e essas projeções impactam a percepção de si.

Simbolicamente representado como outro, o intercâmbio é sentido como a possibilidade de encontrar o diferente de si e em si. Ao ser percebido, experimentado, esse ‘não-eu’ ressignifica a imagem que o sujeito faz de si ou aquela compartilhada com as pessoas de seu cotidiano. Nessa interação com esse (novo) Outro, o ‘eu’ vê-se impelido a adotar uma postura aberta. Das projeções que fazem, ressaltam-se igualmente alterações em sua autoimagem, como o desejo de independência e autonomia, associados a uma postura aberta frente ao outro e ao novo.

Nesse processo de “descobrimento” acabam por se encontrar não apenas com o Outro (nativo, Cultura, língua), mas com o outro em si mesmo, como afirmam Ricoeur (2014) e Revuz (2001).

Integram-se e apresentam o desejo de permanência ou de um retorno breve, bem como o de ser um “embaixador” em seu país de origem dessa língua e cultura vividas durante o intercâmbio, além da incorporação em seu falar de marcas linguísticas do português do Brasil.

Nessa experiência, constituída por (em) seus relatos, puderam também:

1. Ver-se com outros olhos e reconhecer-se como Outro;
2. Ocupar um *entre-espaco*, reconfigurando-se constantemente, por ocasião dessa vivência e por meio da LP.

As entrevistas foram um meio para se verificar as mudanças na identidade desses sujeitos-aprendizes por conta da vivência social da língua portuguesa no contexto imersivo. Um aspecto predominantemente destacado como propulsor de uma integração maior à

língua e à cultura local foi o sentimento de ser bem acolhido pelos habitantes e ser considerado por eles como alguém que pode participar da comunidade linguística. Lembramos a relevância do mito do falante nativo que é aquele que tem “autoridade” para julgar fatos sobre a língua e a cultura (BERTOLDO, 2003; CORACINI, 2003).

Essa fusão, digamos assim, entre esse sujeito que se autoriza e se vê autorizado por seus falantes a falar em primeira pessoa na língua portuguesa e a própria língua e a comunidade linguística, é tanto mais favorecida quando esse aprendiz não se coloca como um simples turista, mas anseia ir além do descobrir, propõe-se a conhecer, como diferencia Glissant, a familiarizar-se com essa língua e cultura com a qual muitos, em suas expectativas iniciais, queriam encontrar, a qual esperavam desvendar.

Desse modo, vemos dois eixos fundamentais para o processo de relacionamento com a língua portuguesa para o sujeito-aprendiz em intercâmbio:

1. O relacionamento **positivo** com o outro – o brasileiro.
2. A tomada de decisão do EU em buscar conhecer esse Outro.

Esses eixos se inter-relacionam de maneira que uma boa acolhida, um contato positivo, próximo, gera maior adesão à LP e um desempenho melhor, o qual alimenta os relacionamentos e favorece o engajamento social, discursivo e afetivo do sujeito-aprendiz.

Quanto mais o sujeito-aprendiz entra em contato com o outro, especialmente os falantes da LP, por meio da língua, ao ter um bom relacionamento, ser considerado nessa interação, maior é o sentimento de motivação para aprender o idioma e manter o contato com esse Outro, o que leva a um engajamento subjetivo importante, o qual impulsiona o processo motivacional e, assim, de forma encadeada.

Mas por que esse EU relaciona-se com o Outro?

Nossas análises nos levam a entender que o intercambista se relaciona com o Outro motivado pelo desejo de: *descobrir*; e/ou *conhecer* esse Outro, *fazendo uso da LP* (para aprender ou aperfeiçoar conhecimentos em interação).

Esse Outro representa: os outros, o povo, a gente brasileira (os nativos), a (s) cultura (s) local (locais) e a própria língua.

Nessa tríplice relação, a LP é alvo e meio de interação com o Outro, o qual engloba ainda os demais aprendizes e aquela parcela de alteridade existente no ‘eu’.

De modo que a interação com o Outro ocorre com e por meio da língua, na relação consigo e com seus falantes e aprendizes.

Assim, esse Outro (língua, cultura, indivíduos/grupo) representa ao intercambista:

1. Novidade;
2. Diferença;
3. Acolhida;
4. Solicitude.

O poder falar a LP permite-lhe a interação, a integração na comunidade linguística e a existência valorada como alguém “*que fala português*”. Estabelecem, portanto, relação.

Mas, o que entender por estabelecer relação? Estabelecer relação é saber ouvir e fazer-se ouvir, é reconhecer o outro e por ele ser reconhecido.

Seu narrar evidencia um sujeito-aprendiz que se diz, se mostra e ressalta seu processo de aprendizagem e de relação com a língua portuguesa e com os demais falantes, quer nativos quer aprendizes, compondo-se pelas linhas da memória, por enunciados que fazem sentido para si e para quem os lê ou ouve, também carregando consigo discursos alheios que aludem a imaginários coletivos, a dizeres pedagógicos e midiáticos, em uma constante intertextualidade do dizer.

Dessa formatação e reflexão sobre o vivido favoreceu-se:

1. Uma postura crítico-reflexiva que impulsiona à descoberta de si, do outro e de ‘si mesmo como outro’ (RICOEUR, 2014); uma configuração da própria experiência, elaborando-a e tornando-a inteligível como pleiteado pelas Ciências Sociais e da Educação e a Didática das Línguas (relato de vida, de formação e a autobiografia languageira).
2. O “afastamento” necessário para a observação e avaliação dos acontecimentos, os quais não são meros fatos, mas carregados simbolicamente, carga essa que se atualiza no ato de narrar, a cada narração, e não somente se presentifica.

Assim, diante da questão que colocamos se o intercâmbio universitário e a vivência cotidiana da LE impactariam o sujeito- aprendiz, podemos responder afirmativamente.

Para além do deslocamento geográfico, há um deslocamento simbólico que, como disse um dos nossos informantes, é marcado pela ruptura.

Ter a ocasião de aprender a língua, vivenciá-la quotidianamente, dela fazer uso para as relações sociais estabelecidas nas diferentes esferas de comunicação e contextos propiciou a construção de uma nova identidade tendo a LP como parte si que, como vimos, é fruto de constantes agenciamentos.

É como se eu fosse uma dupla pessoa: eu francesa e eu brasileira [...], vivendo a vida de verdade e não como uma turista, mas o dia a dia no Brasil, acho que isso é importante, destacou um dos entrevistados, como vimos nas análises.

Desse modo, o intercâmbio pode ser considerado como colocar-se em um espaço-entre, o qual já é vivido por ocasião da aprendizagem de toda língua estrangeira como argumentam Revuz (2001) e Grigoletto (2006). Certo “hiato”, reforçado pelo sotaque (seu, do outro e seu na língua-alvo, como sugeriu U), o qual marca certo “seu lugar”, “sua origem”, como afirma Braun-Dahlet (2003), mas igualmente sua identidade nessa língua estrangeira, teoricamente do outro apenas. O intercâmbio proporcionou aos informantes sentirem-se parte da língua e a língua como parte sua.

Esse *entre* se estabeleceu na própria identidade desse sujeito-aprendiz que se percebe e se coloca narrativamente entre a imagem primeira de sua identidade (relacionada à família, ao país de origem e à LM) e aquela construída como fruto de sua relação com a língua portuguesa.

Eu era bastante tímida, mas aqui no Brasil tenho que me esforçar para falar com as pessoas, para me exprimir [...] agora isso mudou sou uma pessoa mais aberta inclusive em francês e espero que isso possa se manter quando voltar a França, testemunhou um dos entrevistados.

Gosto muito. Não pensava que ia falar tanto, mas é muito interessante para mim. Foi muito interessante para mim, conclui um dos entrevistados.

A autobiografia, além de revelar, ou seja, tirar o véu daquilo que está encoberto pelo tempo real e afetivo, permite a reflexão, a elaboração e a tomada de consciência, propícias ao engajamento sócio-afetivo-discursivo, tão desejado também para a aprendizagem, sobretudo, de línguas, sendo igualmente um motivador da ação.

Podemos dizer, ao término desta pesquisa que a experiência do intercâmbio, a vivência linguístico-social discursiva, levou o intercambista à consciência do outro e da LP e, por conseguinte, de si mesmo, como denotam os testemunhos.

A oportunidade de vivenciar a língua, a cultura, o intercâmbio, as inter-relações pessoais, outros modos de ensino, em suma, sua experiência foi canal de aprendizagem e de transformação.

Ao concluir essas considerações, desejamos ainda dizer que esse *falar de si* faz emergir ricos elementos que podem ser explorados com outros olhares e interesses de pesquisa, como no estudo, por exemplo, das marcas deixadas sobre o processo de ensino - aprendizagem da língua-alvo, de modo a se focalizar questões metodológicas. Ainda, o discurso individual reflete, consciente e inconscientemente, ideologias, modelos, normas sociais e representações, o que poderia interessar àqueles que querem abordar questões relacionadas ao(s) imaginário(s) tanto da cultura de origem como de destino.

Esperamos que o leitor, assim como nós e nossos colaboradores, também tenha feito descobertas, a partir de suas motivações e interesses de leitura, e que o que aqui foi relatado contribua a uma visão mais ampla do processo de ensino-aprendizagem de LE, cuja vivência sempre nos faz ser um pouco outro, como afirma Revuz (2001).

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Cássio Eduardo Nunes Domingos. **A (auto-)biografia languageira em questões:** Análise de trajetórias de apropriação do Francês Língua Estrangeira de alunos de Graduação da Universidade de São Paulo. 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino de interculturalidade. In: CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti; SANTOS, Percília (Org.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: UnB, 2002. p. 209-215.

_____. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino.** Disponível em: <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

AMOSSY, Ruth. **Imagens de Si no Discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

AMOSSY, Ruth; HERSCHBERG-PIERROT, Anne. **Stéréotypes et clichés:** langue, discours, société. 3. ed. Paris: Armand Colin, 2011.

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico:** dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. Tradução: Paloma Vidal.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARONI, Raphaël; JEANNERET, Thérèse. Différences et pouvoirs du français: biographie langagière et construction de genre. In: HUVER, Emmanuelle; MOLINIÉ, Muriel (Org.). **Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue**: Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique. Université de Picardie: L'Harmattan, 2011. p. 101-116. (Carnets d'Atelier de Sociolinguistique n. 4). Disponível em: <https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/CAS4_cle8af573.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BAUMAN, Zigmund. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. Tradução: Carlos Alberto Medeiros.

BEAULIEU, Etienne. L'individu autobiographique. **¿Interrogations?** L'approche biographique, n. 17, jan. 2014. Disponível em: <<http://www.revue-interrogations.org/L-individu-autobiographique>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BECKER, Howard. A escola de Chicago. **Maná**, [s.l.], v. 2, n. 2, p.177-188, out. 1996. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-93131996000200008>.

BENVENISTE, Émile. L'appareil formel de l'énonciation. In: BENVENISTE, Émile. **Problèmes de linguistique générale 2**. Paris: Gallimard, 1974. Cap. 4. p. 79-88.

BERNARD, Marie-Claude. La “présentation de soi”: cadre pour aborder l'analyse de récits de vie. **¿Interrogations?** L'approche biographique, n. 17, jan. 2014. Disponível em: <<http://www.revue-interrogations.org/La-presentation-de-soi-cadre-pour>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BERTAUX, Daniel. **Les récits de vie**. Paris: Nathan Université, 2001.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. O Contato-confronto com uma língua estrangeira: A subjetividade do sujeito bilíngüe. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas e Chapecó: Editora da Unicamp e Editora Argos, 2003. p. 83-118.

BIARNÈS, Jean. Mondialisation, travail social et politique du sujet. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, [s.l.], v. 2, n. 4, p.168-191, 1 ago. 2008. Universidade de São Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v2i4p168-191>.

BRAUN-DAHLET, Véronique Marie. A Linguagem, as línguas e o lugar do sujeito. In: MASSMANN, Débora; COSTA, Greciely (Org.). **Linguagem e Historicidade**. Campinas: RG Editores, 2013. p. 77-96.

_____. De la subjectivité comme chantier de soi: Le cas du Mémorial. In: NIEWIADOMSKI, Christophe; MOMBERGER, Christine Delory- (Org.). **Territoires contemporains de la recherche biographique**. Paris: Téraèdre, 2013. p. 109-124.

_____. Culturas da identidade: o eu entre espaços e línguas. **Letras - Língua e Literatura: Limites e Fronteiras**, Universidade Federal de Santa Maria/RS, n. 26, p.21-28, jun. 2003.

BRETEGNIER, Aude. Histoires de langues en formation: Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive. In: HUVER, Emmanuelle; MOLINIÉ, Muriel (Org.). **Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue: Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique**. Université de Picardie: L'Harmattan, 2011. p. 35-63. (Carnets d'Atelier de Sociolinguistique n. 4). Disponível em: <https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/CAS4_cle8af573.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRITO, Danilo Lopes; BONA, Fabiano dalla. Sobre a noção de estereótipo e as imagens do Brasil no exterior. **Revista Graphos**, João Pessoa, v. 2, n. 16, p.15-28. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/viewFile/23725/13021>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed. New York: Longman, 2000.

BURRICK, Delphine. Une épistémologie du récit de vie. **Recherches Qualitatives: Hors Série**, Trois-rivières (Québec), n. 8, p.7-36, 2010. Disponível em: <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v8/HS8_Burrick.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2018.

CALLIGARIS, Contardo. Verdades de Autobiografias e Diários Intimos. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p.43-58. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2071>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

CALVET, Louis-Jean; CALVET, Alain. **Les confettis de Babel**: diversité linguistique et politique des langues. Paris: Éditions Écriture/OIF, 2013.

CARLSON, David. Autobiography. In: DOBSON, Miriam; ZIEMANN, Benjamin (Org.). **Reading Primary Sources**: The interpretation of texts from 19th and 20th century history. London e New York: Routledge, 2009. p. 175-191.

CAVALHEIRO, Ana Pederzoli. Que exílio é este, “o da língua estrangeira”? **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.11, n. 2, p.487-503, jul/dez 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l’activité langagière. In: CHARAUDEAU, Patrick (Org.). **Identités sociales et discursives du sujet parlant**. Paris: L’Harmattan, 2009a. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite,217.html>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

_____. **Identité linguistique, Identité culturelle: une relation paradoxale.** 2009b. Disponível em: <<https://www.patrick-charaudeau.com/Identite-linguistique-identite.html>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

_____. **Parlez Globish. Vous serez plus savant.** (s.d.). Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Parlez-Globish-Vous-serez-plus.html>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação.** Porto: ASA Editores, 2001. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário; Nuno Verdial Soares.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades.** Campinas e Chapecó: Editora da UNICAMP e Editora ARGOS, 2003.

COULON, Alain. **A Escola de Chicago.** Campinas: Papirus Editora, 1995. Tradução: Tomás Bueno.

COURTILLON, Janine. **Elaborer un cours de FLE.** Paris: Hachette, 2003. (Nouvelle Formule)

CUQ, Jean-Pierre (Org.). **Dictionnaire de didactique du français: Langue étrangère et seconde.** Paris: CLE International/ASDIFLE, 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p.133-147, abr. 2016. Tradução: Eliane das Neves Moura. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

_____. La recherche biographique : quel(s) regard(s) sur les épreuves identitaires d'aujourd'hui ? **Nouvelle Revue de Psychosociologie**, Jouy-en-Josas – França, v. 2, n. 22, p.157-167, 2016. Entrevista a: Brigitte Almudever e Raymond Dupuy.

DE MAN, Paul. Autobiography as De-facement. **Modern Language Notes (MLN)**, [s.l.], v. 94, n. 5, p.919-930, dez. 1979. JSTOR. <http://dx.doi.org/10.2307/2906560>.

DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro ou a prótese da origem**. Porto: Campo das Letras, 2001.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2 ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2011. Tradução: Sandra Castello Branco.

GALISSON, Robert. La Pragmatique Lexicoculturelle pour accéder autrement, A une autre culture, par un autre lexique. **Mélanges:** (2000 - Une Didactique des Langues pour demain / En Hommage au Professeur Henri Holec, Nancy Cedex - França, n. 25, p.47-73, jan. 1999. Disponível em: < <http://www.atilf.fr/spip.php?article3471> >. Acesso em: 14 mar. 2018.

GASPAR, Mônica Maria Gadêlha; PEREIRA, Fátima; PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas: metodologia e práticas de formação. In: Jornadas de historias de vida en educación el papel de la investigación biográfico-narrativa en la formación inicial y permanente del profesorado, 4, 2013, San Sebastián. **Actas 2013**. San Sebastián/Espanha: Escuela de Magisterio (Universidad del País Vasco), 2013. p. 1 - 6. Disponível em: <<https://historiasdevida2013.files.wordpress.com/2013/03/gaspar-pereira.doc>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

GAUTHIER, Cécile. Changer de langue pour échapper à la langue ? l'«identité linguistique» en question. **Revue de Littérature Comparée**, Paris, v. 2, n. 338, p.183-196, jan. 2011. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-de-litterature-comparee-2011-2-page-183.htm>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

GAULEJAC, Vincent de. L'histoire de vie a-t-elle un sens? In: GAULEJAC, Vincent de; LEGRAND, Michel (Org.). **Intervenir par le récit de vie:** entre histoire collective et histoire individuelle. Toulouse: Eres, 2008. p. 13-32.

GAUVIN, Lise. L'imaginaire des langues: Entretien avec Édouard Glissant. **Études Françaises**, [s.l.], v. 28, n. 2-3, p.11-22, 1992. Consortium Erudit. <http://dx.doi.org/10.7202/035877ar>. Disponível em: <<https://www.erudit.org/fr/revues/etudfr/1992-v28-n2-3-etudfr1071/035877ar/>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

GLISSANT, Édouard. **Traité du tout-monde**. Poétique IV. Paris: Gallimard, 1997.

_____. **Poétique de la Relation**. Paris: Gallimard, 1990.

GRIGOLETTO, Marisa. Leituras sobre identidade: contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, Isabel; CORACINI, Maria José; GRIGOLETTO, Marisa (Org.). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 15-26.

GONSETH, Marc-Olivier; MAILLARD, Nadja. L'approche biographique en ethnologie: points de vue critiques. In: GONSETH, Marc-Olivier. **Histoires de vie: Approche pluridisciplinaire**. Paris: Maison Des Sciences de L'homme, 1987. p. 5-46. (Recherches et travaux de l'Institut d'ethnologie - 7).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth. Parcours de la reconnaissance: trois études. Paris: Stock, 2004. 387 p. Resenha de: RICOEUR, Paul. Parcours de la reconnaissance: trois études. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 6, n.1, julho de 2008.

_____. **Sentir, saber, tornar-se: estudo semiótico do percurso entre o sensório e a identidade narrativa**. 2013. 174 f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HOUEBINE-GRAVAUD, Anne-Marie. L'imaginaire linguistique: un niveau d'analyse et un point de vue théorique. In: HOUEBINE-GRAVAUD, Anne-Marie (Org.). **L'imaginaire linguistique**. Paris: L'Harmattan, 2002. p. 9-20.

JEANNERET, Thérèse. Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses. **Bulletin suisse de linguistique appliquée**. p.27-47, 2010.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan Université, 1996.

KRAMSCH, Claire. Voix et contre voix: l'expression de soi à travers la langue de l'autre. In: ZARATE, Geneviève; LÉVY, Danielle; KRAMSCH, Claire (Org.). **Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme**. Paris: Editions des Archives Contemporaines, 2008. p. 35-38.

KRASHEN, Stephen D. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon, 1982.

KRISTEVA, Julia. **Étrangers à nous-mêmes**. Paris: Gallimard, 1988.

LAUS, Sonia Pereira. **A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. 331 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LEJEUNE, Philippe. **Le pacte autobiographique**. Paris: Éditions du Seuil, 1975.

_____. **Pour l'autobiographie: Chroniques**. Paris: Éditions du Seuil, 1998.

MADRUGA, Carolina Fernandes. **Ensino de português para objetivo universitário: desenvolvimento da expressão oral para estudantes franceses em intercâmbio na Poli -USP**. 2014. 264 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MAHER, Tereza Machado. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998. p. 115-138.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. Sujeito e sentido: efeitos de linguagem. In: COLOQUIO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS DEL DISCURSO, 3, 1999, Santiago de Chile/Chile. **Anais...** [s.l.]: Universidad de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile, 1999. p. 1-7. Disponível em: <http://web.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/libros/discurso_cambio/>. Acesso em: 24 mar. 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Discursos de identidades:** discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003. p. 13-38.

MOLINIÉ, Muriel. **Biographie langagière et apprentissage plurilingue.** France, 2006. Le français dans le monde. Recherches et applications. <halshs-01224908>

NERCOLINI, Marildo José. A Música Popular Brasileira repensa identidade e nação. **Revista Famecos**, [s.l.], v. 13, n. 31, p.125-132, dez 2006. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/1980-3729.2006.31.3402>

NEVES, Maralice de Souza. O processo Identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira. In: MAGALHÃES, Isabel; CORACINI, Maria José; GRIGOLETTO, Marisa (Org.). **Práticas identitárias:** língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 45-56.

NIEWIADOMSKI, Christophe. Les histoires de vie de collectivité. In: GAULEJAC, Vincent de; LEGRAND, Michel (Org.). **Intervenir par le récit de vie:** entre histoire collective et histoire individuelle. Toulouse: Eres, 2008. p. 33-62.

NIEWIADOMSKI, Christophe; DELORY-MOMBERGER, Christine (Org.). **Territoires contemporains de la recherche biographique.** Paris: Téraèdre, 2013.

NORONHA, Jovita Maria Gerheim. Entrevista com Philippe Lejeune. **Ipotesi**, Juiz de Fora/MG, v. 6, n. 2, p. 21-30, 2002. Disponível em:

<<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2009/12/Entrevista-com1.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

NORTON, Bonny. **Identity and language learning: gender ethnicity and educational change**. Londres: Longman, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998. p. 203-212.

_____. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

OROFIAMMA, Roselyne. Les figures du sujet dans le récit de vie: En sociologie et en formation. **Informations Sociales**, Paris, v. 1, n. 145, p.68-81, 2008. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2008-1-page-68.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

PAGANOTTI, Ivan. Imagens e estereótipos do Brasil em reportagens de correspondentes internacionais. **Rumores**, [s.l.], v. 1, n. 1, p.1-15, 25 dez. 2007. Universidade de Sao Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-677x.rum.2007.51102>. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/51102>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação. **Rhizome Freirean**, [s.l.], v. 11, p.1-12, 2011a. Disponível em: <<http://www.rizoma-freireano.org/narrativas-autobiograficas-solidariedade-e-etica-em-educacao-maria-da-conceicao-passeggi>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

_____. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín,

Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 23, n. 61, p.25-40, sept-dic. 2011b.

Tradução: Dora Lilia Marín Díaz. Disponível em:

<<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/14001>>.

Acesso em: 18 mar. 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização.

Educação em Revista, [s.l.], v. 27, n. 1, p.369-386, abr. 2011. FapUNIFESP (SciELO).

<http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982011000100017>.

POL, Patricia. Pour un espace européen de l'enseignement supérieur ouvert à une solidarité académique et scientifique entre toutes les régions du monde. **Repères de Campus France**.

France, n. 26, p.1-6, Avril. 2017. Disponível em:

https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/reperes/fr/reperes_26_fr.pdf.

Acesso em: 01 jul. 2018.

QUELOZ, Nicolas. L'approche biographique em sociologie: essai d'illustration et de synthèse. In: Institut d'ethnologie de Neuchâtel. **Histoires de vie: Approche pluridisciplinaire**. Paris: Éditions de La Maison des Sciences de L'homme, 1987. p. 47-66.

(Recherches et travaux de l'Institut d'ethnologie n° 7).

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. 2. reimpressão. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001. p.

213-230. Tradução: Silvana Serrani-Infante.

RHÉAUME, Jacques. Quand l'histoire devient agissante. In: GAULEJAC, Vincent de;

LEGRAND, Michel (Org.). **Intervenir par le récit de vie: entre histoire collective et histoire individuelle**. Toulouse: Eres, 2008. p. 63-88.

RICCIO, Edson Luiz; SAKATA, Marici Gramacho. A internacionalização da educação superior – uma pesquisa com alunos intercambistas franceses e brasileiros da FEA– Faculdade de Economia Administração e Contabilidade da USP. **Cadernos Prolam/USP**,

[s.l.], v. 5, n. 9, p.279-295, 2006. Universidade de São Paulo-Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2006.81815>.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2014. Tradução: Ivone C. Benedetti.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2001. p. 137-204.

SCHERER, Amanda Eloina. A constituição de sentido nas fronteiras do eu: memória da língua e a língua da memória. **Letras - Língua e Literatura: Limites e Fronteiras**, Universidade Federal de Santa Maria/RS, n. 26, p.119-130, jun. 2003.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998. p. 231-264.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA CARRERAS, Alejandra. Literatura del yo: reflexiones teóricas perspectivas de autor en el género autobiográfico. **Kañina**, San Pedro de Montes de Oca/Costa Rica, v. 40, n. 2, p. 149-158, dez. 2016. Disponível em <http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26362016000200149&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 mar. 2018.

TAVARES, Carla Nunes Vieira; SILVA, Adriano Henriques Lopes da. Migração, mobilidade internacional, representações de língua portuguesa: possíveis efeitos na subjetividade de estudantes intercambistas. **Polifonia**, Cuiabá, v. 31, n. 22, p.294-319, jun. 2015. Disponível em: <periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/download/1806/2177>. Acesso em: 28 mar. 2018.

THAMIN, Nathalie; SIMON, Diana-lee. Réflexions épistémologiques sur la notion de «biographies langagières». In: HUVER, Emmanuelle; MOLINIÉ, Muriel (Org.). **Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue: Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique**. Université de Picardie: L'Harmattan, 2011. p. 15-33. (Carnets d'Atelier de Sociolinguistique n. 4). Disponível em: <<https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique54>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SITOGRAFIA

www.asihvif.com

<https://www.campusfrance.org/fr/ressource/chiffres-cles-2018>

<https://www.coe.int/fr/web/portfolio/history>

<http://www.dge.mec.pt/portefolio-europeu-de-linguas>

<https://educacao.uol.com.br/noticias>

http://www.ehea.info/uploads/declarations/sorbonne_declaration1.pdf

http://www.eua.be/Libraries/higher-education/offdoc_bp_bologna_declaration-1068714825768.pdf?sfvrsn=0

<http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/cat/edicoes/ed392/>

<https://www.iau-aiu.net/Internationalisation?lang=fr>

https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/reperes/fr/reperes_27_fr.pdf

https://www.unil.ch/file/files/.../Presentation_GReBL_2013.pdf

<http://www.usp.br/internationaloffice/index.php/midia/indicadores-internacionais/>

APÊNDICE A - Questionnaire langagier – Profil de langage

MODELO :

Des données personnelles:

Nom (facultatif) ou les initiales

Adresse électronique:

Age: Pays:

Université d'origine:

Cursus/ Domaine d'études:

Langue maternelle:

D'autres langues couramment parlées:

Sur l'échange:

Date d'arrivée au Brésil: ____/____/____

Début de l'échange institutionnel ____/____/____

Fin de l'échange institutionnel ____/____/____

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: _____,

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

a. Si oui, dans quel pays?

b. Quand?

c. Selon quelle modalité?

() d'une courte durée; () semestriel; () annuel; () double-diplôme

(...) autre. Précisez :

3. Pourquoi avez-vous choisi de venir en échange académique au Brésil?

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? () non () oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a. Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)?

b. Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)?

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

9. Quelles ont été vos premières impressions?

a. Pour des séjours préalables:

b. Pour ce séjour actuel:

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

() des aspects de langue.

() des formules de salutation/ prise de congé.

() des manières de se porter:

(a) en public;

(b) en privé.

() des habitudes culturelles:

(a) la façon de manger;

(b) de parler;

(c) de s'habiller;

(d) de traiter les enfants et les personnes âgées;

Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

() non.

() oui.

Si étrangers, de quelles nationalités sont-ils?

12. Entre vous, vous parlez:

() portugais.

() autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)?

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

() seul,

() avec d'autres étudiants étrangers,

() avec des étudiants brésiliens,

() dans une famille brésilienne.

Expliquez pourquoi:

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plat à manger? Un sport à pratiquer ? Etc. Expliquez pourquoi.

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?
- () à l'école
 - () à l'université
 - () dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet). Précisez:
 - () par un autre moyen. Précisez:
16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais?
17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue?
18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quelle méthode/méthodologie?
19. Il s'agissait d'un cours:
- () privé
 - () public, gratuit
20. Quel âge aviez-vous?
21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:
- a. Compréhension Orale; _____
 - b. Expression Orale; _____
 - c. Compréhension Écrite: Académique _____; Du quotidien _____;
 - d. Expression Écrite: Académique _____; Du quotidien _____.
22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile? Pourquoi ?
23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?
- () oui,
 - (...) non. J'ai changé d'avis
- Pourquoi?
24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?
- () non,
 - () oui. Amis, personnes de la famille, qui?
25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :
- .a. Quand vous avez commencé à apprendre:
 - .b. Maintenant, après le début de votre échange:
27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.
28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?
29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi?

N.B. Pour des raisons d'éthique, votre identité ne sera pas révélée dans la recherche.

Merci beaucoup de votre précieuse contribution !

APÊNDICE B – Motivações para a realização do intercâmbio

Quadro Sinótico das motivações e dos pontos de interesse dos intercambistas (Questionário de Perfil Linguageiro), os quais estão voltados a quatro eixos principais e se referem aos tópicos, conforme abaixo:

<i>Língua</i>	<i>Cultura</i>	<i>Identidade</i>	<i>Motivações Acadêmicas</i>
<p>Estar em contato com a variante linguística brasileira;</p> <p>Aperfeiçoar conhecimentos anteriores;</p> <p>Descobrir uma nova língua;</p> <p>Estar confrontado a uma língua diferente da LM.</p>	<p>O Modo de vida;</p> <p>O Multiculturalismo do país,</p> <p>Uma nação miscigenada.</p> <p>O Brasil representa um contexto latino-americano que desejam conhecer/descobrir.</p>	<p>Desejam uma postura mais autônoma;</p> <p>Independência;</p> <p>Fazer descobertas,</p> <p>Entrar em contato com o Outro,</p> <p>Viajar enquanto estudam.</p> <p>A concretização de um sonho;</p> <p>Agradar membros de sua família.</p>	<p>Existência do acordo de cooperação acadêmica.</p> <p>Boa reputação da Universidade de São Paulo;</p> <p>Possibilidade de especialização e desenvolvimento de pesquisa;</p> <p>Importante para a vida profissional:</p> <p>Networking: contato com outros estudantes da mesma área; Com diferentes teorias e formas de ensino.</p> <p>Uma formação de qualidade que os prepare igualmente para o futuro profissional e para a inserção em um mercado de trabalho altamente competitivo, onde a experiência internacional é um diferencial.</p>

APÊNDICE C – Exemplos para a Introdução de uma Entrevista

Exemplo 1: Para você, como foi essa realidade de vir em intercâmbio e da aprendizagem da língua portuguesa? Porque você veio estudar português? Conta um pouquinho.

Exemplo 2: Qual que é o objetivo desta entrevista? É você falar um pouquinho da sua aprendizagem da língua portuguesa e dessa vivência sua do intercâmbio. O que isso está trazendo de contribuição para sua aprendizagem da língua, para seu desempenho pessoal, profissional, acadêmico? Eu tenho um roteiro de perguntas, mas você pode ficar à vontade para, pensando em sua aprendizagem de língua e do seu intercâmbio, comentar. E eu vou fazendo algumas interferências se forem necessárias.

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista

1. Como e por que você começou a estudar LP? O que influenciou você?
2. Como foi ou está sendo sua aprendizagem? Você destacaria algum momento marcante, uma pessoa importante?
3. Hoje, o que significa para você a LP?
4. O que mais lhe agrada ou desagrada na LP?
5. Que principais diferenças você destacaria entre sua LM e a LP? Há algo que em LP não faça sentido para você? Ou que você prefira em português?
6. Você já sonhou em português? O jeito de lidar com a língua diferencia-se da realidade?
7. Você se considera falante de LP?
8. Que lugar/lugares a LP ocupa em sua vida?
9. Quanto ao intercâmbio, porque você escolheu o Brasil? Você tinha outras opções?
10. Conte como está sendo sua experiência na Faculdade e nas ruas (no dia-a-dia).

11. De sua chegada até agora, o que mais lhe chamou a atenção em termos linguísticos e culturais? A imagem que tinha da língua, da cultura, do povo, conservou-se ou se modificou? Justifique.

12. Houve alguma situação constrangedora ou muito agradável de uso da LP?

13. Que apreciação você faz deste intercâmbio? Suas expectativas se realizaram? Em que medida?

14. Você gostaria de acrescentar algo? Como foi a experiência desta entrevista?

ANEXO A – Programa da Disciplina: 0808000 Aspectos da Cultura Brasileira

Disciplina: 0808000 – Aspectos da Cultura Brasileira II Programa 2o semestre de 2015

Local: Prédio de Letras – Sala 212

Horário: Sextas-feiras – das 17h às 19h

21/08 Prof. Dr. Vladimir Pinheiro Safatle (DF)

Tema: O esgotamento do Lulismo como modelo do desenvolvimento nacional.

28/08 Prof. Dr. Antonio Menezes (DLO)

Tema: A literatura jesuíta no período colonial: a obra do padre José de Anchieta (1534-1597).

04/09 Prof. Dr. Francisco Capuano Scarlato (DG)

Tema: As desigualdades socioespaciais regionais e o processo histórico brasileiro

18/09 Prof. Dr. Telê Ancona Lopes (DLCV-IEB)

Tema: Mário de Andrade e a cultura brasileira.

25/09 Prof. Dr. Karen Lisboa (DH)

Tema: Viajantes e narrativas de viagens sobre o Brasil – Século XIX e início do XX.

02/10 Prof. Dr. Roberto Zular (DTLLC)

Tema: Voz e ritmo da cultura a política.

09/10 Prof. Dr. Ricardo Fabrini (DF)

Tema: Projeto construtivo na arte brasileira: 1950-1970.

16/10 Prof. Dr. Marlene Suano (DH)

Tema: "Mitos do Brasil dos viajantes: o século XIX moldando a ideia de cultura brasileira"

23/10 Prof. Dr. Maria Cristina Altman (DL)

Tema: "Sobre as línguas gerais do Brasil"

30/10 Prof. Dr. Vagner Gonçalves da Silva (DA)

Tema: Cultura afro-brasileira e identidade nacional.

06/11 Prof. Dr. Rúrion Melo (DCP)

Tema: Racismo, Direito e Esfera Pública no Brasil.

13/11 Prof. Dr. Patrícia Carvalhinhos (DLCV)

Tema a definir.

27/11 Prof. Dr. Beatriz Perrone-Moisés (DA) Tema: Índios no Brasil.

De 30/11/15 a 07/12/15

Entrega dos trabalhos individuais, na CCInt-FFLCH (Rua do Lago, 717 – sala 130 – Prédio da Administração da FFLCH)

ANEXO B – Questionários

RESPOSTAS: 2015

Des données personnelles: F1

Cursus/ Domaine d'études: linguistique

D'autres langues couramment parlées : sem resposta

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: FFLCH , Letras

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

La langue et la culture brésilienne

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

a) Si oui, à quel pays? Non

b) Quand?

c) De quelle modalité?

() d'une courte durée; () semestriel; () annuel; () double-diplôme

(...) autre. Précisez:

3. Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

A fim de viajar e estudar ao mesmo tempo

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

Por conta de sua reputação

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Ter boas notas e melhorar meu português

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? (X) non () oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)?

b) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)?

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

Oui des amis que j'ai connus à l'université

9. Quelles ont été vos premières impressions?

- a) Pour des séjours préalables:
- b) Pour ce séjour actuel:

Très différent de chez nous

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

- (X) des aspects de langue.
 - () des formules de salutation/ prise de congé.
 - (X) des manières de se porter:
 - a (en public);
 - b (en privé)
 - (X) des habitudes culturelles:
 - (a) la façon de manger;
 - (b) de parler;
 - (c) de s'habiller;
 - (d) de traiter les enfants et les personnes âgées;
- Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

As normas culturais são muito diferentes

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

- () non.
- (X) oui.

Si étrangers, de quelles nationalités sont-ils?

12. Entre vous, vous parlez:

- (X) portugais.
- () autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)?

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

- () seul,
- () avec d'autres étudiants étrangers,
- (X) avec des étudiants brésiliens,
- () dans une famille brésilienne.

Expliquez pourquoi:

A fim de praticar a conversar em português

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plat à manger? Un sport à pratiquer? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

Gostaria de visitar o Rio de Janeiro, porque esse é um lugar mítico na cultura quebequense

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?

() à l'école

() à l'université

(X) dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).

Précisez: Avec des amis brésiliens

(...) par autre moyen. Précisez:

16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais?

Il y a 3 ans. Pour le plaisir d'apprendre une nouvelle langue

17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue?

0

18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel méthode/méthodologie?

0

19. Il s'agissait d'un cours:

() privé

() public, gratuit

20. Quel âge aviez-vous? 21

21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:

a) Compréhension Orale I

b) Expression Orale I

c) Compréhension Écrite: Académique I Du quotidien I

d) Expression Écrite: Académique I Du quotidien I

22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile ? Pourquoi ?

Mais fácil, pois próxima do francês e do castelhano (espanhol)

23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?

() oui,

(.X.) non. J'ai changé d'avis

Pouquoi?

Car le portugais comporte plus de voyelles que le Français

24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?

(X) non,

() oui. Amis, personnes de la famille, qui?

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :

a) Quand vous avez commencé à apprendre:

1. latine
2. nasale
3. chantée
4. exotique
5. différente

b) Maintenant, après le début de votre échange:

1. complexe
2. rapide
3. tonique

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

Non

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi?

O que mais me agrada em língua portuguesa é seu lado latino

Des données personnelles: F2

Cursus/ Domaine d'études: Cinéma Audiovisuelle

D'autres langues couramment parlées: Anglais, Roumain, Bambara, Lingala

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: FFLCH , Ciências Sociais

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

Descobrir uma cultura diferente da nossa

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

a) Si oui, à quel pays? Non

b) Quand?

c) De quelle modalité?

() d'une courte durée; () semestriel; () annuel; () double-diplôme

(...) autre. Précisez:

3. Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

Descobrir se o que dizem sobre o país é verdade

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

Parce que l'UFF était en grève. C'était le deuxième choix car São Paulo contient une diversité culturelle et c'est la plus grande ville d'Amérique du sud

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Bien parler portugais et trouver des documents pour le projet de recherche

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? (X) non () oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)?

b) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)?

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

Acreditava que todo mundo era feliz e dançava o tempo todo; 2 pessoas

9. Quelles ont été vos premières impressions?

- a) Pour des séjours préalables:
- b) Pour ce séjour actuel:

Há fortes desigualdades sociais, bairros abandonados pelo serviço público onde a igualdade de oportunidades não existe, mas as pessoas são bastante acolhedoras.

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

- (X) des aspects de langue.
 - (X) des formules de salutation/ prise de congé.
 - () des manières de se porter:
 - a (en public);
 - b (en privé)
 - () des habitudes culturelles:
 - (a) la façon de manger;
 - (b) de parler;
 - (c) de s'habiller;
 - (d) de traiter les enfants et les personnes âgées;
- Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

- (X) non.
- () oui.

Si étrangers, de quelles nationalités sont-ils?

12. Entre vous, vous parlez:

- () portugais.
- () autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)?

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

- (X) seul,
- () avec d'autres étudiants étrangers,
- () avec des étudiants brésiliens,
- () dans une famille brésilienne.

Expliquez pourquoi:

Para poder estudar e ser totalmente independente

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plat à manger? Un sport à pratiquer ? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

Visitar o Rio e a Bahia. Assistir a um jogo do Corinthians, pois são difundidos na França

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?

() à l'école

(X) à l'université

() dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).

Précisez :

(...) par autre moyen. Précisez:

16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais?

Je ne connaissez pas la sonorité

17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue?

Quand je suis arrivé ici

18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel méthode/méthodologie?

Avec des Portugais, en cours

19. Il s'agissait d'un cours:

() privé

(X) public, gratuit

20. Quel âge aviez-vous? 18 ans

21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:

a) Compréhension Orale; A

b) Expression Orale; I

c) Compréhension Écrite: Académique I Du quotidien A

d) Expression Écrite: Académique I Du quotidien A

22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile ? Pourquoi ?

Fácil, pois aprendi o espanhol

23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?

(X) oui,

(.) non. J'ai changé d'avis

Pourquoi?

Mêmes racines que l'espagnol

24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?

() non,

(X) oui. Amis, personnes de la famille, qui? Amis portugais et Bresiliens

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

Sim, pois eu queria ver como é o Brasil ao menos uma vez. Portugal é mais perto da França e se pode então ir mais frequentemente

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :

a) Quand vous avez commencé à apprendre:

1. bien
2. facile
3. jolie
4. attirant
5. exotique

b) Maintenant, après le début de votre échange:

1.

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

Futuro do subjuntivo (conjuntivo). Il n'existe pas en Français

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?

Rapariga, feijão

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi?

O sotaque europeu e angolano porque mais próximo do francês .

Des données personnelles: F3

Cursus/ Domaine d'études: Economia

D'autres langues couramment parlées: English, Spanish

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: FFLCH , FEA

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

USP et son niveau international

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

d) Si oui, à quel pays?

e) Quand?

f) De quelle modalité?

() d'une courte durée; () semestriel; () annuel; () double-diplôme
(...) autre. Précisez:

3. Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

Porque o meu português é melhor que o meu espanhol

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

A FEA tem uma reputação boa nos Estados Unidos, na minha Universidade

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Melhorar o meu português, aprender cursos diferentes, conhecer mais sobre a cultura

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? (X) non () oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

c) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)?

d) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)?

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

Tenho amigos, ouvi muitas coisas boas sobre a cultura, as pessoas

9. Quelles ont été vos premières impressions?

a) Pour des séjours préalables:

A cidade de São Paulo é muito mais grande que pensava. A cultura, a burocracia não é boa

b) Pour ce séjour actuel:

Gosto muito das atividades, eventos na cidade, gosto da comida.

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

(X) des aspects de langue.

() des formules de salutation/ prise de congé.

() des manières de se porter:

a (en public);

b (en privé)

() des habitudes culturelles:

(a) la façon de manger;

(b) de parler;

(c) de s'habiller;

(d) de traiter les enfants et les personnes âgées;

Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

A burocracia

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

(X) non.

() oui.

Si étrangers, de quelles nationalités sont-ils?

Brasileira, mas ela não é um estudante

12. Entre vous, vous parlez:

(X) portugais.

(X) autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)?

Português, inglês, francês

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

() seul,

(X) avec d'autres étudiants étrangers,

(X) avec des étudiants brésiliens,

(X) dans une famille brésilienne.

Expliquez pourquoi:

Porque preciso praticar o meu português

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plat à manger? Un sport à pratiquer? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

Nordeste, Amazonas, Pantanal são lugares lindas

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?

() à l'école

(X) à l'université

() dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).

Précisez:

(...) par autre moyen. Précisez:

16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais?

Porque tinha uma aula e achava que era uma boa idéia

17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue?

18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel méthode/métodologie?

Usando o Espanhol

19. Il s'agissait d'un cours:

(X) privé

() public, gratuit

20. Quel âge aviez-vous? 20

21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:

e) Compréhension Orale A

f) Expression Orale I

g) Compréhension Écrite: Académique A Du quotidien I

h) Expression Écrite: Académique I Du quotidien I

22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile ? Pourquoi ?

Facile. Porque falo espanhol e Francês

23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?

(X) oui,

(.) non. J'ai changé d'avis

Pouquoi?

24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?

() non,

(X) oui. Amis, personnes de la famille, qui? Amis

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

Non.

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :

a) Quand vous avez commencé à apprendre:

1. belle
2. différente du portugais de Portugal
3. comme l'espagnol
4. intéressante
5. divertida

b) Maintenant, après le début de votre échange:

1. différente : o que a gente fala
2. linda
3. mais difícil (o sotaque)
4. têm muitas expressões que gosto
5. divertida

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

Non

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?

Legal, nossa

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi?

O sotaque e as expressões

Des données personnelles: F4

Cursus/ Domaine d'études: Letras

D'autres langues couramment parlées: Português

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: FFLCH , Letras

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

Melhorar meu nível de português e descobrir a vida aqui

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

a) Si oui, à quel pays?

b) Quand?

c) De quelle modalité?

() d'une courte durée; () semestriel; () annuel; () double-diplôme

(...) autre. Précisez:

3. Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

Porque é uma boa faculdade que tem um convênio com minha faculdade

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Voltar com português fluente

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? () non () oui, une fois (X) oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)?

5 fois/max 1 mois 1996/2001/2005/2008/2010

b) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)? Visitar a família

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

Mes études sont orientées vers le Brésil donc je connaissais déjà bcp. J'ai des amis, de famille.

9. Quelles ont été vos premières impressions?

a) Pour des séjours préalables:

b) Pour ce séjour actuel:

Um chao escondido

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

(X) des aspects de langue.

() des formules de salutation/ prise de congé.

(X) des manières de se porter:

a (en public);

b (en privé)

(X) des habitudes culturelles:

(a) la façon de manger;

(b) de parler;

X(c) de s'habiller;

X(d) de traiter les enfants et les personnes âgées;

Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

Les gens peuvent être violentes dans le métro. Les gens ont beaucoup de respect pour les enfants et personnes âgées et il s'habillent en utilisant bcp de couleur

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

() non.

(X) oui.

Si étrangers, de quelles nationalités sont-ils?

12. Entre vous, vous parlez:

() portugais.

(X) autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)? Français

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

() seul,

() avec d'autres étudiants étrangers,

(X) avec des étudiants brésiliens,

() dans une famille brésilienne.

Expliquez pourquoi:

Pour pratiquer la langue

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plat à manger? Un sport à pratiquer? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

Rio de Janeiro, Salvador – connaître des lieux importants de l'histoire et la culture du pays

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?
 () à l'école
 () à l'université
 (X) dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).
 Précisez: Famille
 (...) par autre moyen. Précisez:
16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais?
 Mon père me parle portugais depuis ma naissance
17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue? Jamais
18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel méthode/méthodologie?
 00 an
19. Il s'agissait d'un cours:
 () privé
 () public, gratuit
20. Quel âge aviez-vous?
21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:
 a) Compréhension Orale A
 b) Expression Orale I
 c) Compréhension Écrite: Académique I Du quotidien I
 d) Expression Écrite: Académique I Du quotidien I
22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile ? Pourquoi ?
 Eu sempre soube que era uma língua difícil – sintaxe, tempos verbais
23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?
 (X) oui,
 (.) non. J'ai changé d'avis
 Pourquoi?
24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?
 () non,
 (X) oui. Amis, personnes de la famille, qui? Toda a minha família

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :

a) Quand vous avez commencé à apprendre:

1. poétique
2. chantante
3. mystérieuse
4. unique
- 5.

b) Maintenant, après le début de votre échange:

1.

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

Os tempos verbais, tenho dificuldade em assimilar

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?

Saudade – intraduisible

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi?

Sua capacidade de fazer poesia não importa em qual situação.

Des données personnelles: F5

Cursus/ Domaine d'études: Lettres et langues, espagnol et portugais
 D'autres langues couramment parlées: espagnol, portugais (anglais)

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: FFLCH , Letras

1.Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

Como estudante de línguas, parecia indispensável estudar ao menos um ano no estrangeiro.

2.Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

a) Si oui, à quel pays? NON

b) Quand?

c) De quelle modalité?

() d'une courte durée; () semestriel; () annuel; () double-diplôme

(...) autre. Précisez:

3.Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

Aperfeiçoar meu português continuando a estudar também o espanhol em um contexto latino-americano, não europeu.

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

A USP é reconhecida e tem cursos especializados que eu quero estudar precisamente e não tem na minha faculdade.

5.Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Melhorar meus conhecimentos linguísticos e culturais e poder encontrar estudantes e professores que tem os mesmos interesses.

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? (X) non () oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)?

b) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)?

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

Antes de estudar um ano a língua e a cultura portuguesa e brasileira eu tinha conhecimento de história, geografia e literatura do Brasil. E tinha encontrado estudantes brasileiros em intercâmbio na França.

9. Quelles ont été vos premières impressions?

- a) Pour des séjours préalables:
- b) Pour ce séjour actuel:

Estava muito impressionada pela diversidade cultural, pela mistura de cores, o que não existe na França de maneira tão flagrante

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

- () des aspects de langue.
- (X) des formules de salutation/ prise de congé.
- (X) des manières de se porter:
 - a (en public);
 - b (en privé)
- (X) des habitudes culturelles:
 - X (a) la façon de manger;
 - (b) de parler;
 - X (c) de s'habiller;
 - (d) de traiter les enfants et les personnes âgées;

Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

Descobri somente ao chegar que os brasileiros dão um beijo e um abraço para se saudar. Globalmente, acho os brasileiros moins pudiques. Também não tenho o hábito de comer na lanchonete como a maioria dos brasileiros.

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

() non.

(X) oui.

Si étrangers, de quelles nationalités sont-ils? Brasileiros, espanhol, francês

12. Entre vous, vous parlez:

(X) portugais.

(X) autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)? Espagnol, français (+ portugol)

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

() seul,

(X) avec d'autres étudiants étrangers,

(X) avec des étudiants brésiliens,

() dans une famille brésilienne.

Expliquez pourquoi:

Minha situação atual me convém perfeitamente, pois me permite praticar quotidianamente as línguas que eu estudo.

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plat à manger? Un sport à pratiquer? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

Gosto muito de viajar, aprender forró e gafeira e experimentar a feijoada e pratos que ainda não conheço.

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?

() à l'école

(X) à l'université

() dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).

Précisez:

(...) par autre moyen. Précisez:

16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais?

Em setembro de 2014, na universidade, porque queria conhecer melhor as línguas românicas.

17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue?

Ainda continuo.

18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel méthode/méthodologie?

Fiz um ano de licence de português, com professoras portuguesas e brasileiros.

19. Il s'agissait d'un cours:

() privé

(X) public, gratuit

20. Quel âge aviez-vous? 20 anos

21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:

a) Compréhension Orale A

b) Expression Orale A

c) Compréhension Écrite: Académique A Du quotidien A

d) Expression Écrite: Académique A Du quotidien A

22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile ? Pourquoi ?

Não tinha apreensões particulares porque é uma língua românica. Eu ignorava as dificuldades do subjuntivo e do infinitivo pessoal

23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?

() oui,

() non. J'ai changé d'avis

Pouquoi? Não acabei.

24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?

(X) non,

() oui. Amis, personnes de la famille, qui?

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :

a) Quand vous avez commencé à apprendre:

1. nasale
2. chantante
3. difícil

b) Maintenant, après le début de votre échange:

1. toujours nasale
2. não tão difícil
3. menos rápida que o espanhol
4. rica

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

Tenho dificuldade com o som « ã » e « x » não se é (/z/, /s/, /j/, /ch/ ?)

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?

« Viajar na maionese »

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi?

Gosto muito das palavras francesas que os brasileiros usam frequentemente como 'chique'.

Des données personnelles: F6

Cursus/ Domaine d'études: Langues Etrangères Appliquées, LEA Anglais-Portugais
 D'autres langues couramment parlées: Anglais - Portugais

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: FFLCH

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

Aprender a falar o brasileiro que é muito diferente do português, descobrir o país, uma cultura.

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

a) Si oui, à quel pays?

b) Quand?

c) De quelle modalité?

() d'une courte durée; () semestriel; () annuel; () double-diplôme

(...) autre. Précisez:

3. Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

Quería aprender a ser independente em outro continente e porque minha faculdade tem um acordo com a USP.

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

Porque é muito boa escola. Está entre uma das melhores do mundo.

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Tornar-me mais "fluido" em português, conhecer novas pessoas

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? (X) non () oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)?

b) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)?

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

Conhecia o que aprendi no curso, conferências sobre cultura, literatura. Conhecia brasileiros em intercâmbio, mas não USP ifriends

9. Quelles ont été vos premières impressions?

- a) Pour des séjours préalables:
- b) Pour ce séjour actuel:

Muito difícil de se localizar, muita gente, muita alegria.

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

- (X) des aspects de langue.
- () des formules de salutation/ prise de congé.
- () des manières de se porter:
 - a (en public);
 - b (en privé)
- () des habitudes culturelles:
 - X (a) la façon de manger;
 - (b) de parler;
 - (c) de s'habiller;
 - (d) de traiter les enfants et les personnes âgées;

Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

Os Paulistas falam muito rápido e não comem no mesmo horário (família ou amigos).

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

() non.

(X) oui.

Si étrangers, de quelles nationalités sont-ils? Brasileiros, ingleses

12. Entre vous, vous parlez:

(X) portugais.

() autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)?

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

() seul,

() avec d'autres étudiants étrangers,

(X) avec des étudiants brésiliens,

() dans une famille brésilienne.

Expliquez pourquoi:

Para praticar a língua e pelo aspecto social

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plat à manger? Un sport à pratiquer? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

Viajar na América Latina e Brasil. Ir ao Rio, aprender forró

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?

- () à l'école
 (X) à l'université
 () dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).

Précisez:

(...) par autre moyen. Précisez:

16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais?

Dois anos

17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue?

18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel méthode/méthodologie?

Curso de escrita, gramática, civilização, verbos

19. Il s'agissait d'un cours:

- () privé
 (X) public, gratuit

20. Quel âge aviez-vous? 19

21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:

a) Compréhension Orale	D		
b) Expression Orale	D		
c) Compréhension Écrite: Académique	I	Du quotidien	
d) Expression Écrite: Académique	I	Du quotidien	I

22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile ? Pourquoi ?

Pas d'avis.

23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?

- () oui,
 () non. J'ai changé d'avis

Pouquoi?

24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?

- () non,
 (X) oui. Amis, personnes de la famille, qui? Amigos

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

Do norte de Portugal

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :

a) Quand vous avez commencé à apprendre:

1. cheia de CH
2. acentos diferentes
3. bela
4. chantante
5. franche

b) Maintenant, après le début de votre échange:

1. necessária
2. franche
3. cheia de xxx
4. acentos diferentes

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

Curieux = accent

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?

Legal, Beleza

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi?

Maneira de falar

Des données personnelles: F7

Cursus/ Domaine d'études: Master IEA Portugais Angl. Commerce Internacional
 D'autres langues couramment parlées: Français, Anglais

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: FFLCH

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

Descobrir uma nova cultura. Aperfeiçoar a língua portuguesa

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

a) Si oui, à quel pays? Non

b) Quand?

c) De quelle modalité?

() d'une courte durée; () semestriel; () annuel; () double-diplôme

(...) autre. Précisez:

3. Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

Eu amo o sotaque do português do Brasil e igualmente o contexto latino-americano

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

Université publique qui a un haut positionnement dans le rang des universités

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Se découvrir professionnellement.

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? (X) non () oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)?

b) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)?

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

J'étudiais trois ans la culture Lusophone la Brésilienne entre autres.

9. Quelles ont été vos premières impressions?

- a) Pour des séjours préalables:
- b) Pour ce séjour actuel:

Penso que o Brasil se assemelha bastante à (nome do país) do ponto de vista da mentalidade das pessoas.

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

- () des aspects de langue.
- () des formules de salutation/ prise de congé.
- () des manières de se porter:
 - a (en public);
 - b (en privé)
- () des habitudes culturelles:
 - (a) la façon de manger;
 - (b) de parler;
 - (c) de s'habiller;
 - (d) de traiter les enfants et les personnes âgées;

Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

Un grand multiculturalisme. il y a beaucoup de différences entre les habitants et São Paulo est une ville, malgré son étendu vertical, de point de vie social et ...

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

- () non.
 - (X) oui. Republica, somente brasileiros
- Si étrangers, de quelles nationalités sont-ils?

12. Entre vous, vous parlez:

- (X) portugais.
- () autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)?

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

- () seul,
- () avec d'autres étudiants étrangers,
- (X) avec des étudiants brésiliens,
- () dans une famille brésilienne.

Expliquez pourquoi:

Para praticar a língua, mas é muito importante ter amigos estrangeiros com os quais se pode partilhar emoções e viajar pelas praias.

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plat à manger? Un sport à pratiquer? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

Viajar através da América Latina e Brasil. Ir ao Rio, aprender a dançar forró.
Três linhas não são suficientes para explicar tudo. Meus projetos são colossais.

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?

- () à l'école
 (X) à l'université
 () dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).
 Précisez:
 (...) par autre moyen. Précisez:

16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais?

Curiosité

17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue? Pas encore ☺

18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel méthode/méthodologie?

J'ai intégré un group de capoeira en France

19. Il s'agissait d'un cours:

- () privé
 () public, gratuit

20. Quel âge aviez-vous? 24

21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:

a) Compréhension Orale	A		
b) Expression Orale;	A		
c) Compréhension Écrite: Académique	A	Du quotidien	A
d) Expression Écrite: Académique	A	Du quotidien	A

22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile ? Pourquoi ?

Não conhecia nada antes de começar: apenas comecei.

23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?

- () oui,
 () non. J'ai changé d'avis
 Pourquoi?

24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?

- (X) non,
 () oui. Amis, personnes de la famille, qui?

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :

a) Quand vous avez commencé à apprendre:

1. curieuse
2. mélodique
3. multiculturel

b) Maintenant, après le début de votre échange:

1. La même chose. J'ai eu des très bon professeurs qui nous ont enseigné tout ce qui'il faut savoir sur la langue, et les pays Lusophone.

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

Está tudo bem. Há suas diferenças, mas é assim mesmo, como tem em toda língua.

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?

Brincadeira.

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi?

Qu'elle est chantante, mélodique.

Des données personnelles: F8

Cursus/ Domaine d'études: Etudes italiennes et roumaines

D'autres langues couramment parlées: anglais, français, espagnol, catalan

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: FFLCH Letras.

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

No meu curso, havia estudado português e, então, eu me apaixonei pela língua, pelo país e seu multiculturalismo.

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

a) Si oui, à quel pays? Non

b) Quand?

c) De quelle modalité?

() d'une courte durée; () semestriel; () annuel; () double-diplôme

(...) autre. Précisez:

3. Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

= n 1

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

Era uma segunda escolha para me ajudar a escrever sobre a presença italiana no Brasil.

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Aperfeiçoar a língua, conhecer e compreender o processo de emigração no país, conhecer o país e todos os aspectos socioculturais

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? (X) non () oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)?

b) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)?

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

Conhecidos, não amigos ou família. Eu conhecia sobre a história, o multiculturalismo, a mistura.

9. Quelles ont été vos premières impressions?

a) Pour des séjours préalables:

Muito boa acolhida

b) Pour ce séjour actuel:

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

() des aspects de langue.

() des formules de salutation/ prise de congé.

() des manières de se porter:

a (en public);

b (en privé)

() des habitudes culturelles:

(a) la façon de manger;

(b) de parler;

(c) de s'habiller;

(d) de traiter les enfants et les personnes âgées;

Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

() non.

(X) oui.

Si étrangers, de quelles nationalités sont-ils?

Brasileiros

12. Entre vous, vous parlez:

(X) portugais.

(X) autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)?

Francês e português

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

() seul,

() avec d'autres étudiants étrangers,

() avec des étudiants brésiliens,

() dans une famille brésilienne.

(X) je me demande encore ça

Expliquez pourquoi:

Queria ter autonomia, mas o problema segurança para uma mulher e os gastos.

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plat à manger? Un sport à pratiquer? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

Visitar a Amazônia e viajar pela costa, ao longo de toda a costa

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?

() à l'école

(X) à l'université

() dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).

Précisez:

(...) par autre moyen. Précisez:

16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais?

Era uma escolha "obrigatória", mas acabei por gostar da língua. Na época, estudava na Espanha tradução e interpretação (francês-português).

17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue? Faz 3 anos. Depois fiz um curso mais simples

18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel méthode/métodologie?

Na universidade, nível básico para tradutor.

19. Il s'agissait d'un cours:

() privé

(X) public, gratuit

20. Quel âge aviez-vous? 26 anos

21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:

a) Compréhension Orale A

b) Expression Orale I

c) Compréhension Écrite: Académique A Du quotidien

d) Expression Écrite: Académique I Du quotidien I

22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile ? Pourquoi ?

Achava o português 'simples' enquanto língua latina. Eu já conhecia o espanhol, o francês e o italiano que me ajudaram muito.

23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?

(X) oui,

() non. J'ai changé d'avis

Pouquoi?

24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?

() non,

(X) oui. Amis, personnes de la famille, qui? Amigos

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

Não. Eu já conhecia eles antes de começar.

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :
c) Quand vous avez commencé à apprendre:

1. chantante musicale
2. très proche de la mienne
3. nasale !!

d) Maintenant, après le début de votre échange:

1. =

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

Amo a língua. O sotaque de Portugal é mais fechado e mais complicado para a compreensão.

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?
Amo o som D -> G

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi?

intonation

Des données personnelles: P1

Cursus/ Domaine d'études: Letras

D'autres langues couramment parlées: inglês, francês, português

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: FFLCH

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

Minhas pesquisas

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

a) Si oui, à quel pays? França

b) Quand? 2013

c) De quelle modalité?

() d'une courte durée; (X) semestriel; () annuel; () double-diplôme

(...) autre. Précisez:

3. Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

Pesquisa, razões pessoais

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

Queria vir pra São Paulo e a USP foi a melhor escolha

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? (X) non () oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)?

b) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)?

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

Sim. Já conhecia bastante o Brasil, já tinha vários amigos.

9. Quelles ont été vos premières impressions?

a) Pour des séjours préalables:

b) Pour ce séjour actuel: Tudo ótimo

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

() des aspects de langue.

() des formules de salutation/ prise de congé.

(X) des manières de se porter:

X a (en public);

b (en privé)

(X) des habitudes culturelles:

(a) la façon de manger;

(b) de parler;

(c) de s'habiller;

X (d) de traiter les enfants et les personnes âgées;

Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

Cumprimento com beijo e abraço, as vezes chamar os seus avós senhor/a.

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

() non.

(X) oui.

Si étrangers, de quelles nationalités sont-ils? Brasileiros

12. Entre vous, vous parlez:

(X) portugais.

() autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)?

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

() seul,

() avec d'autres étudiants étrangers,

(X) avec des étudiants brésiliens,

() dans une famille brésilienne.

Expliquez pourquoi:

Conversas interessantes sobre assuntos atuais

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plat à manger? Un sport à pratiquer ? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

Nordeste, Amazônia, Pantanal, ... interessa

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?

() à l'école

(X) à l'université

(X) dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).

Précisez: amigos

16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais?

Interesse pela língua, cultura e país.

17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue? Ainda não parei

18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel méthode/métodologie?

Na escola como a língua estrangeira

19. Il s'agissait d'un cours:

☐ privé

☒ public, gratuit

20. Quel âge aviez-vous? 20

21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:

a) Compréhension Orale A

b) Expression Orale A

c) Compréhension Écrite: Académique I ; Du quotidien A ;

d) Expression Écrite: Académique A ; Du quotidien A .

22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile ? Pourquoi ?

23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?

☐ oui,

☐ non. J'ai changé d'avis

Pourquoi?

Não tinha uma idéia sobre a facilidade/dificuldade do português.

24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?

☐ non,

☒ oui. Amis, personnes de la famille, qui? Amigos, familiares

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

Não.

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :
 e) Quand vous avez commencé à apprendre:

1. novo
2. interessante
3. difícil (pronúncia)

- f) Maintenant, après le début de votre échange:

1. interessante
2. divertido

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

Toda língua está difícil, então não acho português difícil

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?

Sim. Acontece que gosto mais de algumas palavras ou a ideia mesmo.

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi?

L'intonation

Des données personnelles: CN

Cursus/ Domaine d'études: Master 1 LEA

D'autres langues couramment parlées: Anglais, Espagnol, Portugais

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: Letras, ECA

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

Curiosité et opportunité de connaître le Brésil, apprendre le portugais, déjà d'autres expériences à l'étranger.

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

a) Si oui, à quel pays? Irlande et Espagne

b) Quand? 2012-2013

c) De quelle modalité?

() d'une courte durée; (x) semestriel; () annuel; () double-diplôme

() autre. Précisez:

3. Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

Belle opportunité, attrait pour le Brésil, apprendre le portugais

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

Université bien reconnue et partenariat avec l'université française.

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Apprendre la langue et la culture brésilienne.

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? (x) non () oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)?

b) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)?

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

Je connaissais des amis en échange universitaire aussi. Je savais un peu de l'histoire et les stéréotypes habituels brésiliens.

9. Quelles ont été vos premières impressions?

a) Pour des séjours préalables:

b) Pour ce séjour actuel:

Je pensais le Brésil plus traditionnelle et fermé, mais je suis arrivée dans la Ra Augusta ☺

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

() des aspects de langue.

(x) des formules de salutation/ prise de congé.

(x) des manières de se porter:

a (en public);

b (en privé)

(x) des habitudes culturelles:

(a) la façon de manger;

(b) de parler;

(c) de s'habiller;

(d) de traiter les enfants et les personnes âgées;

Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

La manière de saluer qqun, le fait de dire « oui » mais qui souvent veut dire « non », les relations amoureuses avec le jeito brésilien de « ficar » puis « namorar », ce qui n'existe pas en France, la façon de s'habiller très conventionnelle au travail, les relations au travail très influencées par l'amitié, la façon de dire les choses, difficultés des brésiliens d'entendre ou d'accepter les critiques, le machisme des brésiliens, la pression de la beauté et du corps pour les femmes, beaucoup de respect et d'entraide avec les étrangers, la patience pour expliquer la langue.

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

() non.

(x) oui.

Si étrangers, de quelles nationalités sont-ils?

Equateur et France

12. Entre vous, vous parlez:

(x) portugais.

(x) autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)? Français

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

() seul,

(x) avec d'autres étudiants étrangers,

(x) avec des étudiants brésiliens,

() dans une famille brésilienne.

Expliquez pourquoi:

Pour être en contact avec la langue et les différences culturelles

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plat à manger? Un sport à pratiquer ? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

Samba, capoeira, connaître les plats typiques, voyager le plus possible, connaître des brésiliens.

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?

() à l'école

(x) à l'université

(x) dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).

Précisez: Ma mère est portugaise

(...) par autre moyen. Précisez:

16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais? Raison
familiale

17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue? Jamais

18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel
méthode/méthodologie?

À la fac et à la maison.

19. Il s'agissait d'un cours:

() privé

(x) public, gratuit

20. Quel âge aviez-vous? 19

21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I)
ou avancé (A) pour:

a) Compréhension Orale A

b) Expression Orale A

c) Compréhension Écrite: Académique I Du quotidien I

d) Expression Écrite: Académique I Du quotidien I

22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou
plutôt difficile? Pourquoi ?

Plutôt facile car j'avais déjà les bases de l'espagnol et du français

23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est
conservée?

(x) oui,

(...) non. J'ai changé d'avis

Pouquoi?

On apprend très vite sur place, compréhension facile, la langue est assez lente

24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?

() non,

(x) oui. Amis, personnes de la famille, qui? Amis et famille

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

Oui, car je voulais pouvoir communiquer avec ma famille portugaise

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :

g) Quand vous avez commencé à apprendre:

1. belle

2. mélodique

3. facile à comprendre _

4. représente la joie du pays

5. qqes difficultés grammaticales _

h) Maintenant, après le début de votre échange:

1. Mêmes impressions

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

Le machisme présent dans la langue portugaise, les mots que les « hommes » peuvent employer et pas les « femmes », les mots du type « ficar », « te aviso », qui représente des concepts culturels auxquels je n'ai pas adhéré, et le dernier montre bien le machisme de « je te préviens et si tu ne changes pas il y aura des conséquences », au lieu de tenter la discussion et l'échange d'idées

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?

Les mots liés à la musique, la danse, le carnaval, la nourriture.

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi?

Le rythme et la mélodie.

RESPOSTAS: 2016**Des données personnelles: AM**

Cursus/ Domaine d'études: Marketing

D'autres langues couramment parlées: espagnol, anglais

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: FEA

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

Ouverture, culturelle – Découverte d'un nouveau pays, nouvelle langue, nouveaux modes de vie

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

a) Si oui, à quel pays?

b) Quand?

c) De quelle modalité?

() d'une courte durée; () semestriel; () annuel; () double-diplôme

(...) autre. Précisez:

3. Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

O país me atrai desde muito tempo por sua cultura, seu estilo de vida, a riqueza cultural e natural.

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

Université très cotée

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Apprendre la langue portugaise

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? () non (X) oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)? /

b) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)? /

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

Son histoire, les atouts du pays (football)

Non personne

9. Quelles ont été vos premières impressions?

a) Pour des séjours préalables: Ja mais

b) Pour ce séjour actuel:

Très bonne (carnaval de Rio)

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

() des aspects de langue.

() des formules de salutation/ prise de congé.

1 bise du coté gauche

() des manières de se porter:

a (en public);

b (en privé)

(X) des habitudes culturelles:

X (a) la façon de manger;

X (b) de parler;

(c) de s'habiller;

(d) de traiter les enfants et les personnes âgées;

Pourriez-vous expliquer et donner des exemples? /

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

(X) non.

() oui.

Si étrangers, de quelles nacionalités sont-ils?

12. Entre vous, vous parlez:

() portugais.

() autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)?

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

() seul,

(X) avec d'autres étudiants étrangers,

() avec des étudiants brésiliens,

() dans une famille brésilienne.

Expliquez pourquoi:

Pour échanger

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plât à manger? Un sport à pratiquer? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

Amazonie. Football avec des brésiliens

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?

- () à l'école
 () à l'université
 () dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).
 Précisez: Internet, livre de portugais en autodidacte
 (...) par autre moyen. Précisez:

16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais?

En arrivant au Brésil

17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue? /

18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel méthode/méthodologie? /

19. Il s'agissait d'un cours:

- () privé
 () public, gratuit

20. Quel âge aviez-vous? 2 h

21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:

- a) Compréhension Orale D
 b) Expression Orale D
 c) Compréhension Écrite: Académique D Du quotidien D
 d) Expression Écrite: Académique D Du quotidien D

22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile ? Pourquoi ?

Très proche de l'espagnol, ce qui aide et ce qui complexifie

23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?

- () oui,
 () non. J'ai changé d'avis
 Pourquoi? /

24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?

- (X) non,
 () oui. Amis, personnes de la famille, qui? Amies

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez. /

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :

i) Quand vous avez commencé à apprendre:

1. proche de l'espagnol
2. compréhensible à l'écrit
3. sonorité propre au portugais

j) Maintenant, après le début de votre échange:

1.

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

Non

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?

Saude

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi? /

Des données personnelles: B

Cursus/ Domaine d'études: Architecture

D'autres langues couramment parlées: anglais, portugais

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: Architecture, urbanisme

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

Découvrir une autre culture et prendre l'air.

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

a) Si oui, à quel pays? Non

b) Quand?

c) De quelle modalité?

() d'une courte durée; () semestriel; () annuel; () double-diplôme

(...) autre. Précisez:

3. Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

Pays immense avec une culture très riche, lien avec la terre perdu dans les pays d'Europe.

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

Meilleure université du Brésil.

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Voyager beaucoup, apprendre la langue. Me lier avec des brésiliens pour vivre des expériences hors des sentiers battus.

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? (X) non () oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)?

b) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)?

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

Je connaissais quelques données ? culturelles et géographique (livres lus) et j'avais des amis brésiliens rencontrés par leur échange dans mon école l'origine.

9. Quelles ont été vos premières impressions?

- a) Pour des séjours préalables:
- b) Pour ce séjour actuel:

Immerse, pauvre, jouex, extrêmement différent

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

- () des aspects de langue.
- () des formules de salutation/ prise de congé.
- () des manières de se porter:
 - a (en public);
 - b (en privé)
- () des habitudes culturelles:
 - (a) la façon de manger;
 - (b) de parler;
 - (c) de s'habiller;
 - (d) de traiter les enfants et les personnes âgées;

Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

Je ne connaissais rien de la langue. Ce qui m'a surprise au début, c'est l'aspect dégradé et insalubre le chaque équipement/bâtiment

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

() non.

(X) oui.

Si étrangers, de quelles nacionalités sont-ils?

Amérique Latine (Peru, Chili, Colombie, Mexique), Espagne, Japan

12. Entre vous, vous parlez:

(X) portugais.

(X) autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)? Anglais et espagnol

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

() seul,

(X) avec d'autres étudiants étrangers,

(X) avec des étudiants brésiliens,

() dans une famille brésilienne.

Expliquez pourquoi:

Je vis dans une maison avec 50 étudiants du Brésil et monde entier. Je ne suis jamais seule et j'en apprend tous les jours sur chaque pays. C'est parfait.

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plât à manger? Un sport à pratiquer? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

Voyager, partout. En 6 mois, je suis déjà allée dans beaucoup de liex. Partir en voyage, c'est le but le mon échange ici, pour voir le plus de choses possibles.

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?

- () à l'école
 () à l'université
 (X) dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).

Précisez: En parlant avec mes amis brésiliens/immersion

(...) par autre moyen. Précisez:

16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais?

A mon arrivée au Brésil pour survivre ! Ici, on ne parle pas beaucoup anglais.

17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue? Je n'ai pas arrêté

18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel méthode/méthodologie?

Immersion sur place

19. Il s'agissait d'un cours:

- () privé
 () public, gratuit

20. Quel âge aviez-vous? atual (22 anos)

21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:

- a) Compréhension Orale I
 b) Expression Orale I
 c) Compréhension Écrite: Académique I Du quotidien I
 d) Expression Écrite: Académique I ; Du quotidien I

22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile ? Pourquoi ?

Pas d'avis

23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?

- (X) oui,
 (.) non. J'ai changé d'avis
 Pourquoi?

24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?

- () non,
 (X) oui. Amis, personnes de la famille, qui? Amis brésiliens en échange

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

Choix du Brésil oui, j'ai aimé leur côté ouvert. J'ai appris quelques phrases avec eux.

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :

k) Quand vous avez commencé à apprendre:

1. Chantante

l) Maintenant, après le début de votre échange:

1.

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

La conjugaison des verbes irréguliers peu logique et à apprendre par coeur, comme en Français

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi?

Des données personnelles: BS

Cursus/ Domaine d'études: Arquitetura

D'autres langues couramment parlées: anglais

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: Architecture

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

La découverte d'une nouvelle culture, d'une nouvelle école et d'un enseignement différent. Découverte d'une nouvelle architecture.

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

a) Si oui, à quel pays? Canada

b) Quand? 2010

c) De quelle modalité?

() d'une courte durée; (X) semestriel; () annuel; () double-diplôme

(...) autre. Précisez:

3. Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

Le Brésil était un pays qui m'était inconnu : je souhaitais donc découvrir sa culture et ses coutumes qui sont différentes des nôtres. D'autre part je désirais faire l'expérience de vivre dans une métropole aussi grande que São Paulo afin de comprendre l'urbanisme et adopter un autre rythme de vie.

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

L'USP est l'une des meilleures universités d'Amérique du Sud et la FAU est réputée pour l'architecture.

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Je souhaite parler couramment le portugais, découvrir le Brésil, apprendre sur l'architecture et l'urbanisme au Brésil. Cet échange et aussi l'occasion de rencontrer des personnes d'autre culture, de pays différents.

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? (X) non () oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)?

b) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)?

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

Je ne connaissais personne. São Paulo me paraissait une ville dangereuse et bien plus grande que ce qu'elle est. Je n'y connaissais pas grand chose à part les histoires de corruptions et le Carnaval !

9. Quelles ont été vos premières impressions?

- a) Pour des séjours préalables:
- b) Pour ce séjour actuel:

Premières impressions très positives : les Brésiliens sont très accueillants et très serviables. São Paulo est une ville qui est « accidentalisée » la végétation est très dense et très présente. La voiture est bcp trop présente dans la ville, pas de respect des piétons ou des cyclistes. Les hommes sont plus machistes qu'en France

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

- () des aspects de langue.
- (X) des formules de salutation/ prise de congé.
- (X) des manières de se porter:
 - X a (en public);
 - X b (en privé)
- (X) des habitudes culturelles:
 - X (a) la façon de manger;
 - X (b) de parler;
 - X (c) de s'habiller;
 - X (d) de traiter les enfants et les personnes âgées;

Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

Les Brésiliens sont beaucoup informels dans les formules de salutation ou de prise de congé, plus chaleureux que les Français. Les Brésiliens n'attendent pas que tout le monde soit servi avant de commencer à manger et n'aiment pas qu'on les serve.

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

- () non.
- (X) oui.

Si étrangers, de quelles nationalités sont-ils?

12. Entre vous, vous parlez:

- (X) portugais.
- () autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)?

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

- () seul,
- (X) avec d'autres étudiants étrangers,
- (X) avec des étudiants brésiliens,
- () dans une famille brésilienne.

Expliquez pourquoi:

Je pense qu'il faut profiter de cette échange pour vivre avec des Brésiliens de préférence, d'une part pour pratiquer la langue, d'autre part, pour découvrir une manière de vivre différente.

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plat à manger? Un sport à pratiquer? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

J'aimerais pratiquer le forró et la samba car ce sont des danses traditionnelles que nous ne danserons pas facilement en France. J'aimerais aussi aller en Amazonie.

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?

() à l'école

(X) à l'université

(X) dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).

Précisez: Mon ancienne collègue de maison

(...) par autre moyen. Précisez:

16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais?

J'ai commencé à apprendre le portugais en arrivant au Brésil pour pouvoir vivre, convenser et participer au come de la faculté.

17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue?

18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel méthode/méthodologie?

J'ai appris de manière informelle jusqu'à présent. Je vais commencer à prendre des cours maintenant pour un semestre.

19. Il s'agissait d'un cours:

() privé

() public, gratuit

20. Quel âge aviez-vous? 20

21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:

a) Compréhension Orale A

b) Expression Orale A

c) Compréhension Écrite: Académique A Du quotidien A

d) Expression Écrite: Académique A Du quotidien A

22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile? Pourquoi?

~~Je n'avais pas d'attente spécifique.~~ Resposta barrada pela informante.

Le portugais me semblait plus difficile (surtout la prononciation)

23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?

() oui,

(X) non. J'ai changé d'avis

Pouquoi?

J'ai trouvé cela plus facile car après avoir compris les différences de prononciation avec l'espagnol, les deux langue sont très ressemblantes.

24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?

(X) non,

() oui. Amis, personnes de la famille, qui?

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :

m) Quand vous avez commencé à apprendre:

1. langue 'moche' (prononciation)

2. beaucoup de diminutifs

n) Maintenant, après le début de votre échange:

1. Bela língua, adoro!

2. beaucoup d'argot

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

Je trouve très difficile l'emploi du subjonctif imparfait car nous ne l'utilisons pas en français

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?

Pois é. Tipo. Verdade. Isso. Então. Açaí, Saudade, Borboleta.

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi?

Gosto da pronúncia, é uma língua cantante. Falo mais que em francês. Há mais alegria na língua e a personalidade das pessoas

Des données personnelles: C

Cursus/ Domaine d'études: Commerce international – spécialisation en supply chain management

D'autres langues couramment parlées: Anglais

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: USP - FEA

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

Partir ao estrangeiro é um dos melhores meios de se tornar autônomo, mas igualmente se abrir ao mundo, encontrando pessoas de todos os horizontes falando uma língua diferente da sua e se impregnado de uma cultura completamente diferente da sua. Também estava muito atraída pela América do Sul.

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

a) Si oui, à quel pays? Un échange au Danemark

b) Quand? En 2014

c) De quelle modalité?

() d'une courte durée; (X) semestriel; () annuel; () double-diplôme

(...) autre. Précisez:

3. Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

Meu pai é português mas não tive oportunidade de aprender a língua. Vir ao Brasil era a oportunidade de aprender a língua. As pessoas que conheci do Brasil eram adoradas.

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

Escolhi a USP porque é a melhor da América do Sul, um atout para o CV.

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Espero deixar o Brasil sabendo bem falar o português. Espero também ficar rica das coisas que vou descobrir no semestre.

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? (X) non () oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)?

b) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)?

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

Amigos da família que moram no Brasil e estudantes da minha escola francesa em intercâmbio no Brasil.

9. Quelles ont été vos premières impressions?

- c) Pour des séjours préalables:
- d) Pour ce séjour actuel:

O Brasil é rico de cultura, de história singular e tem muito a mostrar para o mundo. Muitos lugares pouco visitados pelos turistas que dá ao país charme.

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

- (X) des aspects de langue.
- () des formules de salutation/ prise de congé.
- (X) des manières de se porter:
 - a (en public);
 - b (en privé)
- () des habitudes culturelles:
 - (a) la façon de manger;
 - (b) de parler;
 - (c) de s'habiller;
 - (d) de traiter les enfants et les personnes âgées;

Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

Estou habituada a ouvir o português de Portugal e mesmo sabendo que a pronúncia era diferente em relação ao português do Brasil, fiquei surpresa de tantas diferenças

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

- () non.
- (X) oui.

Si étrangers, de quelles nationalités sont-ils?

Com Holandês e Francês

12. Entre vous, vous parlez:

- () portugais.
- (X) autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)? Anglais

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

- () seul,
- () avec d'autres étudiants étrangers,
- (X) avec des étudiants brésiliens,
- () dans une famille brésilienne.

Expliquez pourquoi:

Morar com brasileiros é o melhor meio de ouvir constantemente a língua, falar e ser forçado a falar que é um método para realmente aprender uma língua

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plat à manger? Un sport à pratiquer ? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

Gostaria de encontrar o máximo de brasileiros para estar ainda mais impregnada da cultura e melhorar meu português.

Gostaria de aprender a dançar samba porque gosto muito de dançar e o samba parece natural para os brasileiros impossível para nós estrangeiros. Gostaria também de visitar Amazônia, este é o único momento de minha vida para fazer isso.

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?

() à l'école

() à l'université

(X) dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).

Précisez: Um pouco com meu pai, internet e alguns livros

(...) par autre moyen. Précisez:

16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais?

Em abril 2015, para o intercâmbio no Brasil.

17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue? Je suis toujours en train d'apprendre

18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel méthode/métodologie?

Com meu pai

19. Il s'agissait d'un cours:

() privé

() public, gratuit

20. Quel âge aviez-vous ? 20

21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:

a) Compréhension Orale I

b) Expression Orale I

c) Compréhension Écrite: Académique A Du quotidien A

d) Expression Écrite: Académique I Du quotidien I

22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile? Pourquoi ?

Plutôt facile. Ouvia a língua que é língua latina como o francês. Tinha bases. Falo também o espanhol que é muito próximo também.

23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?

(X) oui,

(...) non. J'ai changé d'avis

Pouquoi?

24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?

() non,

(X) oui. Amis, personnes de la famille, qui ?

Meu pai e amigos

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

Oui

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :

o) Quand vous avez commencé à apprendre:

1. belle

p) Maintenanat, après le début de votre échange:

1 . belle

2. douce

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi?

Des données personnelles: CS

Cursus/ Domaine d'études: Economie

D'autres langues couramment parlées: anglais, espagnol

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: FEA

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

Découvrir un nouveau pays, langue, culture, environnement

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

a) Si oui, à quel pays?

b) Quand?

c) De quelle modalité?

() d'une courte durée; () semestriel; () annuel; () double-diplôme

(...) autre. Précisez:

3. Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

Car j'ai toujours été intéressée par l'Amérique latine, et le Brésil semble rassembler la plupart de ses caractéristiques + le portugais

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

Contrat avec l'école

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Apprendre portugais , découvrir langue / culture

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? (X) non () oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)?

b) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)?

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

Non

9. Quelles ont été vos premières impressions?

a) Pour des séjours préalables: /

b) Pour ce séjour actuel:

Contrariamente ao esperado, é menos perigoso do que pensava. O país está cheio de paradoxos.

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

() des aspects de langue.

(X) des formules de salutation/ prise de congé. 1 bise du coté gauche

() des manières de se porter:

X a (en public);

b (en privé)

() des habitudes culturelles:

(a) la façon de manger;

(b) de parler;

(c) de s'habiller;

(d) de traiter les enfants et les personnes âgées;

Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

/

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

(X) non.

() oui.

Si étrangers, de quelles nacionalités sont-ils? /

12. Entre vous, vous parlez:

() portugais.

(X) autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)? Français

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

() seul,

(X) avec d'autres étudiants étrangers,

(X) avec des étudiants brésiliens,

() dans une famille brésilienne.

Expliquez pourquoi:

Cela faciliterait l'apprentissage de la langue mais je n'ai pas eue l'opportunité

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plat à manger? Un sport à pratiquer? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

Nordeste/Bahia/Paraty

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?

() à l'école

() à l'université

() dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).

Précisez: Internet, livre de portugais en autodidacte

(...) par autre moyen. Précisez: Je ne l'ai pas appris

16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais? /

17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue? /

18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel méthode/méthodologie? /

19. Il s'agissait d'un cours:

() privé

() public, gratuit

20. Quel âge aviez-vous? /

21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:

a) Compréhension Orale

b) Expression Orale

c) Compréhension Écrite: Académique Du quotidien

d) Expression Écrite: Académique Du quotidien

22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile ? Pourquoi ?

23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?

() oui,

() non. J'ai changé d'avis

Pourquoi?

24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?

() non,

(X) oui. Amis, personnes de la famille, qui? Amies

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :

q) Quand vous avez commencé à apprendre:

1. latine

2. proche de l'espagnol

3. difficile à prononcer

r) Maintenant, après le début de votre échange:

1. /

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

La prononciation me paraît difficile alors qu'à l'écoute, la compréhension est beaucoup plus facile

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?

Porquinho

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi? /

Des données personnelles : FF

Cursus/ Domaine d'études: Business

D'autres langues couramment parlées: anglais, portugais, espanhol

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: FEARP, Ribeirão Preto

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

Quero encontrar novos alunos, descobrir uma outra cultura, reforçar o nível de língua e validar o estágio internacional.

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

a) Si oui, à quel pays? Non

b) Quand?

c) De quelle modalité?

() d'une courte durée; () semestriel; () annuel; () double-diplôme

(...) autre. Précisez:

3. Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

Adoro a mestiçagem e a cultura, quero partir à descoberta de suas praias e seus parques.

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

Minha escola tem parceria com a USP e se trata da melhor Universidade da América Latina.

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Espero fazer amigos, falar corretamente a língua e participar de projetos profissionais interessantes e valorizantes.

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? () non (X) oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)?

b) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)?

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

Je connaissais sa culture, sa musique, son histoire (l'immigration ...), et le contexte socio économique du pays considéré comme 'émergent'.

9. Quelles ont été vos premières impressions?
 a) Pour des séjours préalables:
 b) Pour ce séjour actuel:

Les gens sont très ouverts sur les autres.

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

- () des aspects de langue.
 (X) des formules de salutation/ prise de congé.
 (X) des manières de se porter:
 a (en public);
 b (en privé)
 () des habitudes culturelles:
 (a) la façon de manger;
 (b) de parler;
 X (c) de s'habiller;
 (d) de traiter les enfants et les personnes âgées;

Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

Nossa! S'embrasser pour se dire bonjour. Les tenues très 'dénudées' des filles la climatisation partout !

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?
 () non.
 (X) oui.
 Si étrangers, de quelles nationalités sont-ils?

12. Entre vous, vous parlez:
 (X) portugais.
 () autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)?

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:
 () seul,
 () avec d'autres étudiants étrangers,
 (X) avec des étudiants brésiliens,
 (X) dans une famille brésilienne. (déjà le cas)

Expliquez pourquoi:

Car cela permet d'être immergé dans le quotidien typique des brésiliens sans avoir à supporter la colocation avec étudiants parfois difficile

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plat à manger? Un sport à pratiquer? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

J'ai visiter Bahia, je souhaite faire le nordeste aussi que le sud du pays.

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?

(X) à l'école Un peu 1 an

() à l'université

() dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).

Précisez:

(...) par autre moyen. Précisez:

16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais?

Car je regardais les telenovela. Et je parlais bien espagnol. Je souhaitais maîtriser une autre langue latine.

17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue? En partant

18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel méthode/méthodologie?

Cours proposés par l'école pour débutants

19. Il s'agissait d'un cours:

() privé

(X) public, gratuit

20. Quel âge aviez-vous? 20 ans até 21 ans

21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:

a) Compréhension Orale A

b) Expression Orale I

c) Compréhension Écrite: Académique I Du quotidien I

d) Expression Écrite: Académique I Du quotidien I

22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile ? Pourquoi ?

Plutôt difficile du fait de la prononciation et de la différence entre le portugais du Portugal et celui du Brésil

23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?

() oui,

(.X.) non. J'ai changé d'avis

Pouquoi?

Car au Final on s'habitue facilement et on parvient à faire des liens avec les autres langues ex : 'nh' (br) – 'n~' esp) – 'gn' (Fr)

24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?

(X) non,

() oui. Amis, personnes de la famille, qui?

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :

s) Quand vous avez commencé à apprendre:

1. animée
2. théâtrale
3. douce
4. exotique
5. diverse

t) Maintenant, après le début de votre échange:

1. idem

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

L'intonation des filles lorsqu'elles parlent très théâtrale et parfois fatigant à écouter car le français est moins riche en terme de sons.

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?

obrigada. Nossa. Legal... car ce sont des tournures typiques et les gens les utilisent avec sincérité.

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi?

Des données personnelles: K

Cursus/ Domaine d'études: Economia empresarial e controladoria

D'autres langues couramment parlées: français

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: FEARP, ECEC

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

Aprendizagem da língua e de uma experiência internacional.

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels? Não

a) Si oui, à quel pays?

b) Quand?

c) De quelle modalité?

() d'une courte durée; () semestriel; () annuel; () double-diplôme

(...) autre. Précisez:

3. Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

Para reforçar meus conhecimentos e porque sabia que as culturas eram parecidas e não ia ter muito problema na integração

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

Na verdade escolhi uma universidade em São Paulo e a vaga saiu na USP /RP.

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Aprender o que não aprendi ainda, tanto na cultura quanto na área acadêmica.

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? (X) non () oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)?

b) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)?

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

Sabia que o Brasil era a 7ª economia mundial na época, mundo de futebol também, etc.. sim tinha um amigo que já estudava no Brasil.

9. Quelles ont été vos premières impressions?

a) Pour des séjours préalables:

Tinha gostado de mais, gente boa, acolhedora. Nem sabia falar português e tudo mundo estava lá para ajudar.

b) Pour ce séjour actuel:

Estou continuando gostando do país, mesmo se uma das minhas razões de estar, o poder econômico do país, o país perdeu, mas além disso tem coisa mais importante que gosto.

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

(X) des aspects de langue.

() des formules de salutation/ prise de congé.

(X) des manières de se porter:

a (en public);

b (en privé)

() des habitudes culturelles:

(a) la façon de manger;

(b) de parler;

(c) de s'habiller;

(d) de traiter les enfants et les personnes âgées;

Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

A língua era totalmente diferente da minha, foi difícil no início foi um choque a maneira dos brasileiros de se vestir em público, quase não aguentei, mas já me acostumei.

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

() non.

(X) oui.

Si étrangers, de quelles nationalités sont-ils?

12. Entre vous, vous parlez:

(X) portugais.

() autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)?

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

() seul,

() avec d'autres étudiants étrangers,

(X) avec des étudiants brésiliens,

() dans une famille brésilienne.

Expliquez pourquoi:

Para aprender mais a língua , sobre tudo a língua de dia a dia (gírias)

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plat à manger? Un sport à pratiquer ? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

Gostaria de visitar Rio de Janeiro (o famoso), estou um apaixonada da novela brasileira desde o país, gostaria de encontrar Taís Araújo e sempre fiquei impressionante da presidente do país, gostaria muito também encontrá-la, ela é uma mulher forte.

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?

- () à l'école
 (X) à l'université
 () dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).

Précisez:

(...) par autre moyen. Précisez:

16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais?

Sou do programa PEC-G foi ele que arrumou isso.

17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue? Desde out 2015

18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel méthode/métodologie?

19. Il s'agissait d'un cours:

- () privé
 (X) public, gratuit

20. Quel âge aviez-vous? 21 ans

21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:

- a) Compréhension Orale I
 b) Expression Orale I
 c) Compréhension Écrite: Académique I Du quotidien
 d) Expression Écrite: Académique D Du quotidien

22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile ? Pourquoi ?

23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?

- () oui,
 () non. J'ai changé d'avis
 Pourquoi?

24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?

- () non,
 (X) oui. Amis, personnes de la famille, qui? AMIS

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

Elas influenciaram também muito minhas escolha do Brasil e me ajudaram muitíssimo na aprendizagem.

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :

u) Quand vous avez commencé à apprendre:

1. difícil
2. complicada
3. muitas regras

v) Maintenant, après le début de votre échange:

1. fácil
2. linda pra falar

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

Que acho curioso é que quando comecei a faculdade usp percebi que o portugues que tinha aprendido era diferente de portugues academico, e não é fácil para pegar as matérias na hora. É trabalho de mais.

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?

Constitucionalisimamente, pois pra pegar conseguir falar essa palavra demorei um mês repetindo.

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi?

Essas regras complicadas !

Des données personnelles: L

Cursus/ Domaine d'études: Management International

D'autres langues couramment parlées: espagnol

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: FEA-USP

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

O intercâmbio estava previsto no programa de estudos. Escolhi o Brasil para aprender o português e a cultura do país e a USP por sua reputação.

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

a) Si oui, à quel pays? Oui en Espagne

b) Quand? 2012-2013

c) De quelle modalité?

() d'une courte durée; () semestriel; (X) annuel; () double-diplôme

(...) autre. Précisez:

3. Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

Escolhi o Brasil pela língua e pela cultura.

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

Por sua reputação e prestígio de uma boa universidade

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Espero melhorar meu português, **descobrir** o Brasil e sua cultura, encontrar novas pessoas, finalizar os estudos

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? () non (X) oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)? En juillet 2015 – 1 semaine

b) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)? En vacances

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

É um país mais caloroso, com importante diversidade étnica.

9. Quelles ont été vos premières impressions?

a) Pour des séjours préalables:

País agradável, mas a ser prudente em termos de segurança.

b) Pour ce séjour actuel:

A ser prudente em termos de segurança, grande número de habitantes, pessoas agradáveis

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

- () des aspects de langue.
- (X) des formules de salutation/ prise de congé.
- () des manières de se porter:
 - a (en public);
 - b (en privé)
- () des habitudes culturelles:
 - (a) la façon de manger;
 - (b) de parler;
 - (c) de s'habiller;
 - (d) de traiter les enfants et les personnes âgées;

Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

Na França as pessoas que não se conhecem são mais formais enquanto aqui tudo é mais informal.

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

() non.

() oui.

Si étrangers, de quelles nationalités sont-ils? Brasileira

12. Entre vous, vous parlez:

(X) portugais.

() autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)?

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

() seul,

() avec d'autres étudiants étrangers,

(X) avec des étudiants brésiliens,

() dans une famille brésilienne.

Expliquez pourquoi:

Avec des étudiants brésiliens pour être intégré dans la culture du pays et pour la langue.

Avec des étudiants étrangers pour côtoyer différentes cultures + langages.

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plat à manger? Un sport à pratiquer? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

J'aimerais beaucoup visiter le Nordeste du Brésil qui me semble être très beau et intéressant à voir

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?

() à l'école

(X) à l'université

() dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).

Précisez:

(...) par autre moyen. Précisez:

16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais?

Prévu dans mon programme d'études car j'ai une spécialisation Amérique Latine commencé en septembre 2014.

17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue? /

18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel méthode/méthodologie?

Avec un professeur de portugais à l'université

19. Il s'agissait d'un cours:

() privé

(X) public, gratuit

20. Quel âge aviez-vous? 23 ans

21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:

a) Compréhension Orale I

b) Expression Orale I

c) Compréhension Écrite: Académique I Du quotidien D/I

d) Expression Écrite: Académique I Du quotidien D/I

22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile ? Pourquoi ?

Mais para fácil porque falo espanhol e porque a base do português é o latim como o francês e o espanhol

23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?

(X) oui,

() non. J'ai changé d'avis

Pouquoi?

24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?

(X) non,

() oui. Amis, personnes de la famille, qui?

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :

w) Quand vous avez commencé à apprendre:

1. chantante

2. rythmée

3. tropicale

x) Maintenant, après le début de votre échange:

1. chantante

2. rythmée

3. tropicale

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

Difficile de retenir les différentes expressions utilisées dans le langage familier

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi?

Des données personnelles: MH

Cursus/ Domaine d'études: Administração

D'autres langues couramment parlées: anglais, portugais, espanhol

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: USP –FEA-RP

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

Descobrir uma nova cultura, língua, open-minded.

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

a) Si oui, à quel pays? Oui, Estados Unidos

b) Quand? 2014-2015

c) De quelle modalité?

() d'une courte durée; () semestriel; (X) annuel; () double-diplôme

(...) autre. Précisez:

3. Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

Cultura, nova língua, já tenho muitas amigas brasileiras dos Estados Unidos.

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

Universidade reconhecida, pioneira da América Latina.

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? (X) non () oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)?

b) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)?

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

Conhecia muita gente no Brasil, incluindo meu namorado.

9. Quelles ont été vos premières impressions?

a) Pour des séjours préalables:

b) Pour ce séjour actuel:

As pessoas vem falar com muita facilidade com nós. Muita desigualdade na população do Brasil.

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

(X) des aspects de langue.

(X) des formules de salutation/ prise de congé.

() des manières de se porter:

a (en public);

b (en privé)

(X) des habitudes culturelles:

(a) la façon de manger;

(b) de parler;

(c) de s'habiller;

(d) de traiter les enfants et les personnes âgées;

Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

Gente muito acolhedora, importância da comida.

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

(X) non.

() oui.

Si étrangers, de quelles nationalités sont-ils?

12. Entre vous, vous parlez:

() portugais.

() autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)?

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

() seul,

() avec d'autres étudiants étrangers,

(X) avec des étudiants brésiliens,

() dans une famille brésilienne.

Expliquez pourquoi:

É melhor para aprender português, conhecer a cultura.

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plat à manger? Un sport à pratiquer? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

Visitar Bahia, Rio de Janeiro, Lençóis Maranhenses, Amazonas, Foz do Iguaçu.

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?

(X) à l'école

(X) à l'université

(X) dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).

Précisez: Um pouco na minha universidade, na França e com amigos.

(...) par autre moyen. Précisez:

16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais?

1 ano antes de vir, para meu intercâmbio

17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue? Nunca

18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel méthode/métodologie?

Com amigos e duolingo

19. Il s'agissait d'un cours:

() privé

(X) public, gratuit

20. Quel âge aviez-vous? 20

21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:

a) Compréhension Orale A

b) Expression Orale I

c) Compréhension Écrite: Académique A Du quotidien A

d) Expression Écrite: Académique D Du quotidien I

22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile ? Pourquoi ?

Difícil, mais a pronúnciação.

23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?

(X) oui,

(...) non. J'ai changé d'avis

Pouquoi?

24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?

(X) non,

() oui. Amis, personnes de la famille, qui?

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :

y) Quand vous avez commencé à apprendre:

1.

z) Maintenant, après le début de votre échange:

1.

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

A mais curiosa é a utilização do 'você' e não do 'tu'.

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?

"Beleza" – um exemplo das expressões brasileiras que não tem tradução.

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi?

É fácil aprender quando se fala espanhol ou francês. Eu gosto das sonoridades, tem um monte de expressão.

Des données personnelles: PM

Cursus/ Domaine d'études: Ecole de commerce

D'autres langues couramment parlées: anglais et allemand

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: FEA

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

Découvrir un nouveau pays, une nouvelle culture, comprendre l'histoire, voyager, faire des rencontres

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

a) Si oui, quel pays? J'ai habité en Grece et en Allemagne

b) Quand? 2013 - 2015

c) De quelle modalité?

() d'une courte durée; (X) semestriel; () annuel; () double-diplôme

(...) autre. Précisez:

3. Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

J'ai eu l'occasion de rencontrer plusieurs brésiliens en Europe, ils m'ont transmis l'esprit et donné envie d'en savoir plus

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

USP est une bonne université

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

M'intégrer dans le pays, faire des amitiés, brésiliennes développer mes compétences en portugais

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? (X) non () oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)?

b) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)?

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

Oui je connaissais quelques personnes , rencontré lors de voyages en Europe.

9. Quelles ont été vos premières impressions?

- a) Pour des séjours préalables:
- b) Pour ce séjour actuel:

Une forte personnalité : heureux, prêt à aider, attentionnés, une joie de vivre

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

- () des aspects de langue.
- () des formules de salutation/ prise de congé. 1 bise du côté gauche
- (X) des manières de se porter:
 - X a (en public);
 - b (en privé)
- (X) des habitudes culturelles:
 - (a) la façon de manger;
 - (b) de parler;
 - (c) de s'habiller;
 - X (d) de traiter les enfants et les personnes âgées;

Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

Les brésiliens sont plus ouverts

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

() non.

(X) oui.

Si étrangers, de quelles nationalités sont-ils? Brésiliens

12. Entre vous, vous parlez:

(X) portugais.

() autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)?

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

() seul,

() avec d'autres étudiants étrangers,

(X) avec des étudiants brésiliens,

() dans une famille brésilienne.

Expliquez pourquoi:

Pour apprendre la langue, pour avoir des infos sur la vie locale, pour des repas brésiliens

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plat à manger? Un sport à pratiquer? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

Je vais faire de la capoeira, car ce sport fait partie de la culture brésilienne je vais voyager

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?

() à l'école

(X) à l'université

(X) dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).

Précisez: seule avec des amis brésiliens et des livres

(...) par autre moyen. Précisez:

16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais?

1 an de cours 2 avant depuis octobre seule pour venir au Brésil, une heure a deux pas jour

17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue? En janvier quand je suis avancé

18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel méthode/méthodologie?

Harrap's Assinil, portugais facile, écouter la radio et la meilleure regarder des films

19. Il s'agissait d'un cours:

() privé

() public, gratuit

20. Quel âge aviez-vous? 21

21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:

a) Compréhension Orale I

b) Expression Orale I

c) Compréhension Écrite: Académique D Du quotidien I

d) Expression Écrite: Académique D Du quotidien I

22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile ? Pourquoi ?

Facile, similaire au français

23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?

(X) oui,

() non. J'ai changé d'avis

Pourquoi?

24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?

() non,

(X) oui. Amis, personnes de la famille, qui? Amis

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

J'avais des tandems qui m'aidaient à apprendre le portugais

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :

aa) Quand vous avez commencé à apprendre:

1. similaire au français
2. jolie
3. chantante

bb) Maintenant, après le début de votre échange:

1.

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

Les conjugaisons sont difficiles à assimiler pour moi

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?

Les expressions

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi? les expressions, elles reflètent la mentalité .

Des données personnelles: N

Cursus/ Domaine d'études: Programme grande Ecole – Master Marketing

D'autres langues couramment parlées: anglais, espagnol

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: FEA

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

Eu sempre sonhei em partir ao estrangeiro e a escola me dava a oportunidade de ter aulas e ficar diretamente confrontada com a língua e a cultura.

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

a) Si oui, à quel pays? Non

b) Quand? /

c) De quelle modalité?

() d'une courte durée; () semestriel; () annuel; () double-diplôme

(...) autre. Précisez:

3. Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

Chama atenção seu modo de vida, sua população, seus costumes, era uma ocasião para se depayser e aprender uma nova cultura.

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

Era a universidade proposta.

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Apprendre la langue, rencontrer des Brésiliens, me familiariser à la culture, voyager, rester bilingue.

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? (X) non () oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)? /

b) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)? /

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

Como todo mundo, imaginava sol, praia, um povo acolhedor e contrastes marcantes

9. Quelles ont été vos premières impressions?

- a) Pour des séjours préalables: /
- b) Pour ce séjour actuel:

Très dépaysant mais des gens très disposés à aider, personne ne parle anglais c'est assez fou. rythme des gens assez lent, chaleur saisissante.

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

- (X) des aspects de langue.
- () des formules de salutation/ prise de congé.
- (X) des manières de se porter:
 - X a (en public);
 - b (en privé)
- (X) des habitudes culturelles:
 - X (a) la façon de manger;
 - (b) de parler;
 - X (c) de s'habiller;
 - (d) de traiter les enfants et les personnes âgées;

Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

(X) non.

() oui.

Si étrangers, de quelles nationalités sont-ils?

12. Entre vous, vous parlez:

() portugais.

(X) autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)? Français

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

() seul,

(X) avec d'autres étudiants étrangers,

(X) avec des étudiants brésiliens,

() dans une famille brésilienne.

Expliquez pourquoi:

Pour être confrontée tous les jour à la langue et adapter des manières, avoir de vrais échanges sur les différences culturelles

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plat à manger? Un sport à pratiquer ? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

Visitar as praias, o Corcovado, mangues, pratos de diferentes regiões, participar de Bateria.

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?

() à l'école

() à l'université

(X) dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).

Précisez: internet, livre de portugais en autodidacte

(...) par autre moyen. Précisez:

16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais?

Antes de vir não muito produtivo.

17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue? /

18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel méthode/métodologie?

livro de português

19. Il s'agissait d'un cours:

(X) privé

(X) public, gratuit

20. Quel âge aviez-vous? 22 anos

21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:

a) Compréhension Orale I

b) Expression Orale D-I

c) Compréhension Écrite: Académique I Du quotidien I

d) Expression Écrite: Académique D Du quotidien D

22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile ? Pourquoi ?

Fácil porque próxima do espanhol, mas sons diferentes

23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?

(X) oui,

(X) non. J'ai changé d'avis

Pouquoi?

Os dois. O espanhol ajuda mas não é sempre igual.

24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?

() non,

(X) oui. Amis, personnes de la famille, qui? Minha prima.

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

Admiro ela vir sozinha e aprender rápido.

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :

cc) Quand vous avez commencé à apprendre:

1. mélodieuse
2. pleine de consonnes

dd) Maintenant, après le début de votre échange:

1.

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?

Legal! Belleza! « que saudades ! »

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi?

C'est très mélodieux, posé, manière

Des données personnelles: P

Cursus/ Domaine d'études: Business

D'autres langues couramment parlées: anglais, portugais, espanhol

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: FEARP, Ribeirão Preto

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

Queria descobrir outra cultura e outro país, e melhorar o meu inglês.

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

a) Si oui, à quel pays?

b) Quand?

c) De quelle modalité?

() d'une courte durée; () semestriel; () annuel; () double-diplôme

(...) autre. Précisez:

3. Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

Era um sonho vir aqui no Brasil, porque é um país muito lindo. Tenho uma mãe portuguesa, então era importante para mim viver no país aonde a gente fala português

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

Tomei essa decisão porque a USP é a melhor universidade da América do Sul.

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Melhorar o meu português . adquirir novos conhecimentos. Descobrir o país.

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? (X) non () oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)?

b) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)?

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

Conhecia um pouco a história econômica do país. Conhecia uma estudante da USP que fez o semestre passado um intercambio na minha universidade.

9. Quelles ont été vos premières impressions?

a) Pour des séjours préalables:

b) Pour ce séjour actuel: Boas.

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

- () des aspects de langue.
- () des formules de salutation/ prise de congé.
- (X) des manières de se porter:
 - X a (en public);
 - b (en privé)
- (X) des habitudes culturelles:
 - (a) la façon de manger;
 - X (b) de parler;
 - X (c) de s'habiller;
 - (d) de traiter les enfants et les personnes âgées;

Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

Os brasileiros falam muito alto.

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

(X) non.

() oui.

Si étrangers, de quelles nationalités sont-ils?

12. Entre vous, vous parlez:

(X) portugais.

() autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)?

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

() seul,

() avec d'autres étudiants étrangers,

(X) avec des étudiants brésiliens,

() dans une famille brésilienne.

Expliquez pourquoi:

É melhor para aprender o português e saber como vivem os brasileiros.

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plat à manger? Un sport à pratiquer? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

Rio de Janeiro, Amazônia

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?

(X) à l'école

() à l'université

(X) dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).

Précisez: Com a minha avó e numa escola portuguesa na França.

(...) par autre moyen. Précisez:

16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais?

Porque a minha mãe é portuguesa e a minha avó não fala francês. Comecei a aprender quando tinha 3 anos.

17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue? Nunca parei

18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel méthode/métodologie?

Falando com minha família

19. Il s'agissait d'un cours:

() privé

(X) public, gratuit

20. Quel âge aviez-vous? 21 ans

21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:

a) Compréhension Orale A

b) Expression Orale A

c) Compréhension Écrite: Académique A Du quotidien A

d) Expression Écrite: Académique A Du quotidien A

22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile ? Pourquoi ?

Fácil :língua da minha mãe. Sempre ouvi falar português em casa.

23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?

(X) oui,

() non. J'ai changé d'avis

Pouquoi?

Sim. Tinha facilidades porque passei muito tempo em Portugal, de férias.

24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?

() non,

(X) oui. Amis, personnes de la famille, qui? Família de minha mãe, ela incluía.

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

Sim, claro. Queria melhorar meu português para minha família.

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :

ee) Quand vous avez commencé à apprendre:

1.

ff) Maintenant, après le début de votre échange:

1.

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?

Imagina. Os brasileiros dizem muito isso.

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi?

Os sonidos, a maneira de falar.

Des données personnelles: T

Cursus/ Domaine d'études: Architecture

D'autres langues couramment parlées: Anglais, Portugais

Sur l'échange:

Faculté(s) d'accueil/ domaine(s) d'études: FAU

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à partir en échange inter-universitaire?

Découvrir un nouveau pays, une nouvelle langue (apprendre), comprendre la culture d'un pays et expérimenter différentes manières d'apprendre l'architecture (ex : au Brésil, les professeurs sont bcp plus tolérantes ...)

2. Avez-vous déjà suivi d'autres échanges institutionnels?

a) Si oui, à quel pays?

b) Quand?

c) De quelle modalité?

() d'une courte durée; () semestriel; () annuel; () double-diplôme

(...) autre. Précisez:

3. Pourquoi avez-vous choisi venir en échange académique au Brésil?

Découvrir le pays. Apprendre la langue. Pour découvrir le campus de la USP qui m'avait l'air incroyable ! Je voulais vraiment découvrir São Paulo.

4. Pourquoi avez-vous choisi l'USP?

Pour tous ses différents secteurs, un grand poumon vert dans la ville de SP. Le centre sportif, la cantine, les personnes, incroyables que l'on rencontre...

5. Quelles sont vos attentes pour cette période d'échange?

Aquérir une autre vision de l'architecture qui va beaucoup m'aider pour ma maturité professionnelle

Sur le Brésil:

6. Êtes-vous déjà venu(e) au Brésil? (X) non () oui, une fois () oui, plusieurs fois.

7. Si déjà venu(e):

a) Quand et pour combien de temps y êtes-vous resté(e)?

b) Avec quelle motivation étiez-vous venu(e)?

8. Avant de venir pour la première fois au Brésil, que saviez-vous sur le pays? Y connaissiez-vous quelqu'un?

Je connaissais un ami de mes parents qui habite ici depuis 8 mois. Il n'a beaucoup aidé. (CPF, RNE, ..., questions administratives)

9. Quelles ont été vos premières impressions?

a) Pour des séjours préalables:

b) Pour ce séjour actuel:

Une aventure d'esprit au sein des brésiliens, chaleureux et serviables une nature, forêt amazonienne incroyable. Un dynamisme impressionnant à São Paulo qui motive, et une université sublime. Dans une des plus beaux bâtiment que je n'ai jamais vu ; la FAU.

10. En comparaison avec ce que vous saviez ou imaginiez, il y a quelque chose qui a attiré votre attention au moment de votre arrivée?

- () des aspects de langue.
- (X) des formules de salutation/ prise de congé.
- (X) des manières de se porter:
 - X a (en public);
 - b (en privé)
- (X) des habitudes culturelles:
 - X (a) la façon de manger;
 - X (b) de parler;
 - X (c) de s'habiller;
 - X (d) de traiter les enfants et les personnes âgées;

Pourriez-vous expliquer et donner des exemples?

(Bandejao) La feijoada, une nourriture très différente de celle en France. Des fruits exotiques sensationnelles, le abraço de salutations beaucoup plus chaleureux, le sourire sur les lèvres de gens... Et le respect et la compassion envers les enfants et personnes âgées

11. Dans votre séjour actuel, vous habitez avec d'autres étudiants étrangers ou brésiliens?

() non.

(X) oui.

Si étrangers, de quelles nacionalités sont-ils? espagnol (catalane)

12. Entre vous, vous parlez:

(X) portugais.

() autre (s) langue(s). La (les)quelle(s)?

13. Pour vous, il serait mieux d'habiter:

() seul,

(X) avec d'autres étudiants étrangers,

(X) avec des étudiants brésiliens,

() dans une famille brésilienne.

Expliquez pourquoi:

Une ou un étudiant pour avoir le même rythme, dîner tards après les cours ou soirées sorties ensembles, conversations différentes, parler brésilien à la maison est très important à mon avis.

14. Pendant votre échange, il y a quelque chose que vous aimeriez faire au Brésil? Un lieu à visiter? Une personne à connaître? Un plât à manger? Un sport à pratiquer ? Etc. Expliquez pourquoi cette envie.

Voyager dans les pays autour du Brésil (Amérique Latine) et au sein du Bresil, des lieux architecturaux à visiter à SP, Rio. Manger des fruits : mamão, maracujá, goiaba, ... Et apprendre la samba, le forró, jouer au tennis grâce au grand campos. Centre de L'USP.

Sur la langue portugaise:

15. Où avez-vous appris la langue portugaise?

() à l'école

(X) à l'université

() dans un contexte non-institutionnel (dans la famille, avec des amis et/ou par internet).

Précisez: mon ancienne collègue de maison

(...) par autre moyen. Précisez:

16. Quand et pourquoi avez-vous commencé à apprendre le portugais?

J'ai commencé à apprendre le portugais quand je suis arrivée au Brésil, avec mon entourage. J'ai appris grâce aux cours en portugais. Mes amis brésiliens et mes collocataires.

17. Quand avez-vous arrêté d'étudier la langue?

18. Comment avez-vous commencé à étudier le portugais? Avec quel méthode/méthodologie?

J'ai essayé du plus que je pouvais de parler avec mon entourage. Quelques cours particuliers en arrivant... Tableaux de verbes.

19. Il s'agissait d'un cours:

() privé

(X) public, gratuit

20. Quel âge aviez-vous? 21

21. A quel niveau de langue êtes-vous? Marquez: Débutant (D), intermédiaire (I) ou avancé (A) pour:

a) Compréhension Orale I

b) Expression Orale I

c) Compréhension Écrite: Académique I Du quotidien I

d) Expression Écrite: Académique I Du quotidien I

22. Avant d'apprendre le portugais chez vous, vous le croyiez plutôt facile ou plutôt difficile ? Pourquoi ?

Moyen. Facile de comprendre car c'est une langue latine mais assez difficile passé le cap du début c'est plus simple

23. Après avoir commencé ou achevé votre apprentissage, cette image s'est conservée?

(X) oui,

(.) non. J'ai changé d'avis

Pourquoi?

24. Il y a des personnes de votre entourage qui parlent le portugais?

(X) non,

() oui. Amis, personnes de la famille, qui?

25. Si oui, ces personnes ont influencé votre apprentissage de la langue portugaise ou votre choix du Brésil comme pays de votre échange ? Expliquez.

26. Pour vous, la langue portugaise est... Citez 05 attributs :

gg) Quand vous avez commencé à apprendre:

1. une langue chantée
2. beaucoup plus de diminutifs
3. beaucoup d'argot
4. la prononciation des mots

hh) Maintenant, après le début de votre échange:

1. c'est une très belle langue j'adore !
2. J'adore la parler. Tu deviens une autre personne
3. Tu penses différemment
4. J'adore !

27. Aujourd'hui, il y a quelque chose que vous trouvez curieux, difficile ou que vous n'aimez pas dans la langue portugaise? Essayez de dire pourquoi et de donner des exemples.

J'aime tout dans cette langue !

28. Il y a des mots qui vous plaisent plus? Lesquels? Pourquoi?

Saudade. Anhangabaú. Isso. Então. Tipo. Maconha. Açaí. Cachaça. Pinga. Rabo de galo. Chapada. Loco.

29. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans la langue portugaise? Pourquoi?

Os brasileiros que falam português. Conversas no bar, no stripclub. Xingar no trânsito. Os professores.