

4

Crenças e identidade: pontos de contato com a AAULE

Nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças . BREEN

Neste capítulo faço algumas considerações acerca da trajetória dos estudos das crenças dos aprendizes em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras. Contudo, sublinho que a intenção do capítulo é traçar alguns pontos de contato entre os estudos sobre crenças, identidades e a AAULE do aprendiz adulto, que constitui o foco do entendimento nesta pesquisa. Em 4.1 e 4.2, apresento um breve panorama dos estudos sobre crenças na Linguística Aplicada e suas diversas abordagens de estudo. Em seguida, na seção 4.3, aponto crenças como um dos causadores da ansiedade em língua estrangeira e apresento os conceitos de crenças centrais e periféricas em 4.5. Na seção 4.6 enfoco a questão do aprendiz adulto, chamando atenção para as peculiaridades que podem influenciar o desenvolvimento da AAULE . Como elemento que permeia todo o percurso reflexivo desta tese, apresentarei embasamento acerca do conceito de identidade em 4.7, seguido pela relação entre o conceito de identidade e língua estrangeira na seção 4.8. Prosseguindo, em 4.8.1 relaciono o conceito de crenças à ideia dos “eus” possível, ideal e esperado e por fim, em 4.9 apresento alguns estudos situando as questões identitárias em pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada.

4.1

Os estudos sobre crenças na Linguística Aplicada

Uma das precursoras dos estudos sobre crenças na aprendizagem é Hosenfeld (1978), que abordou o conhecimento tácito dos alunos utilizando o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2004, p.25). Os estudos de Hosenfeld foram seguidos pelas pesquisas de Horwitz (1985), de Wenden (1986) e também Shulman (1986), cujo foco era a vida mental e a agentividade dos professores. Segundo Barcelos (2004), as pesquisas sobre crenças iniciaram no exterior em meados dos anos 80 e no

Brasil, na década de 1990, principalmente observadas no CBLA (Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada) de 1998.

Segundo Izard e Smith (1982), a natureza paradoxal das crenças surge do verbo “crer”, que expressa tanto dúvida quanto certeza. O termo crença é usado para formar, julgar, justificar ou condenar. Dewey (1933) definiu crenças como um modo de pensar que faz parte de nossas experiências, porém, esses modos não são ideais pois não são baseados em evidências, mas em opiniões, costumes e tradições. As crenças, logo, são paradoxais, instáveis e dinâmicas. Para Pintrich et al. (1993), a natureza das crenças se coloca paradoxalmente para o aprendiz já que por um lado, as concepções atuais resistem a mudanças, embora por outro ofereçam estruturas que o aprendiz possa utilizar e compreender novas informações.

Insistindo na necessidade de se ter uma definição para crenças, várias têm sido usadas para tratar das crenças sobre o aprendizado de LE. Dentre elas, teorias de aprendizagem popular (*folklinguistic*) (GINSBERG e MILLER, 1990), representações dos aprendizes (HOLEC,1987), representações (RILEY,1994), perspectivas dos aprendizes sobre LE (ABRAHAM e VANN, 1987), conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1986, 1987), crenças culturais (GARDNER, 1988), cultura de aprendizagem (RILEY, 1997). Apesar de usarem termos diferentes, os pesquisadores mantêm referência à natureza da linguagem e à aprendizagem da língua. Algumas definições enfatizam os aspectos culturais e a natureza social das crenças, sugerindo que as mesmas são moldadas por fatores tais como opiniões de membros da família, de professores, colegas de turma e amigos. Logo, a consciência que um indivíduo possui de suas próprias habilidades acadêmicas, especialmente em relação à aprendizagem de LE associada à experiências anteriores contribuem para a formação de suas crenças. Segundo Gardner et al. (1983, 1985,1988,1999), as crenças dos aprendizes não são somente um conceito cognitivo, mas são também contrutos nascidos de nossas experiências e problemas.

Os aprendizes têm suas próprias opiniões sobre materiais, métodos, situações de aprendizagem. De acordo com Horwitz (1988), os aprendizes são expostos a noções sobre o aprendizado de língua que são , muitas das vezes, contraditórias.

Diferentes visões acerca das melhores técnicas para aprender uma língua, a idade “certa” para começar o estudo da língua e a natureza do processo de aprendizado de línguas são assuntos em

artigos de revistas de companhias aéreas, em suplementos de jornais e conversas em coquetéis. (HORWITZ, 1988, p.283)¹

Como Foss e Reizel (1988) mencionaram, as crenças têm como origem as culturas e famílias, além de derivarem de experiências de vida. Por conseguinte, essas crenças em relação à língua estrangeira exercem um papel fundamental na aprendizagem, já que afetam tanto as expectativas dos aprendizes quanto a disposição para aprender. Embora a questão das crenças venha sendo estudada por muito tempo, muitos pesquisadores têm reconhecido a dificuldade para definir este conceito. Pajares (1992) considera o conceito de crenças um construto confuso, argumentando que a dificuldade se deve à natureza paradoxal das crenças, assim como às diferentes e variantes “agendas” dos pesquisadores.

Em pesquisas brasileiras, vários termos e definições para crenças vêm sendo desenvolvidos desde a década de 90. Em 1993, Almeida Filho (1993) apropriou-se da expressão “Abordagens ou cultura de aprender” definindo-as como “maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua alvo pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita” (p.13). O termo crenças foi utilizado em 1996 por André (1998, p.48): “Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subsequentes”. Desde então, pesquisadores vêm complementando e reformulando definições acerca do conceito de crenças. Barcelos (2006, p. 18), formulou uma definição com a qual me alinho: “crenças são definidas como uma forma de pensamento como construções da realidade, modos de ver e perceber o mundo e seus fenômenos co-construídos em nossas experiências e resultando de um processo de interpretação e ressignificação interativo”.

O número de pesquisadores interessados na influência das crenças na aprendizagem de LE vem aumentando fora do Brasil. Vários estudos vêm focando crenças e buscam explorar, descrever ou explicar o papel exercido por elas na aprendizagem de LE (HORWITZ, 1983, 1985, 1987, 1988, 1999, WENDEN, 1986, 1987,1991, RILEY, 1997,

²⁹ Traduzido do original em inglês: Definite view points on the best techniques for learning a language, the ‘right’ age to begin language study, and the nature of the language learning process are the subjects of the airline magazine articles, Sunday supplement advertisements, and cocktail party small-talk. (HORWITZ,1988,p.283)

COTTERALL, 1995, 1999). Uma série de investigações relacionaram as crenças ao uso de estratégias de aprendizagem (YANG, 1992, OXFORD, 1990, HORWITZ, 1987, KERN, 1995), à AAULE (HORWITZ, 1990, OH, 1996, TRUITT, 1995, KUNT, 1997), às crenças por parte dos professores (NUNAN, 1998; LUTZ, 1990, et al.), e à consciência metacognitiva (WENDEN, 1991, 1998, CARRELL, 1989). Na última década, diversos trabalhos envolvendo crenças foram realizados no Brasil: (ROCHA SILVEIRA, 2008; GRATÃO, 2006; SILVA, 2005; BARCELOS e VIEIRA ABRAHÃO, 2004; KALAJA e BARCELOS, 2003, 2007; LEFFA, 2001, dentre outros)

Dentre os pesquisadores internacionais, Horwitz (1983) foi a primeira a sistematicamente identificar as crenças dos aprendizes através de atividades e grupos de discussão formados tanto por aprendizes de LE, SL (segunda língua) e professores com o propósito de identificar crenças comuns sobre o aprendizado de línguas. Baseada nos resultados, ela desenvolveu um instrumento para elicitar as crenças dos aprendizes que denominou BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*). O instrumento consiste em 34 itens divididos em cinco categorias (1) a dificuldade de aprender uma LE; (2) a aptidão para aprender uma LE; (3) a natureza do aprendizado de línguas; (4) a relação entre aprendizado e estratégias comunicativas; (5) motivação e expectativas. Após administrar o questionário em um considerável número de aprendizes de inglês como língua estrangeira e segunda língua nos Estados Unidos, Horwitz concluiu que a maioria dos alunos universitários acreditam na dificuldade de se aprender uma LE, mas entendem que há um tempo necessário para o domínio da língua. Geralmente apresentam expectativas irreais e inalcançáveis em relação à aprendizagem.

Embora muitos dos seus aprendizes tenham consciência da importância dos métodos comunicativos, eles ainda privilegiavam o aprendizado de vocabulário, gramática, o uso de recursos de áudio para repetição, assim como um modo de correção de erros ostensivo. Foi observado que muitos alunos não se interessavam em conhecer a cultura estrangeira, e não acreditavam que o domínio de uma LE os ajudaria a encontrar um bom emprego. Por outro lado, a maioria dos aprendizes de SL mostraram interesse em aprender sobre a cultura da língua alvo e acreditam que aprende-se melhor o inglês em países de língua inglesa. O estudo mostrou que diversos contextos culturais e experiências anteriores exercem papéis relevantes nas crenças sobre o aprendizado de

línguas, principalmente em situações de aprendizagem de SL, concluindo que crenças irreais² podem ser a causa da AAULE e do déficit de aprendizagem e performance. Apesar da ampla utilização deste questionário em pesquisas quantitativas acerca das crenças e da AAULE, acredito que uma investigação qualitativa, longitudinal e inclusiva pode gerar entendimentos mais profundos sobre as questões.

Ao considerarmos o percurso histórico dos estudos sobre crenças, podemos perceber algumas mudanças de perspectiva dentro da Linguística Aplicada (BARCELOS, 1995, 2000, 2004). O foco de interesse moveu do produto, ou seja, do conceito de crenças como estanques e prontas para o processo de desenvolvimento das crenças, no qual o aprendiz exerce um papel mais agentivo. A autora divide os estudos sobre crenças em três momentos:

a) Primeiro Momento- Inicia-se com os estudos de Horwitz (1985), no qual as crenças eram analisadas através de questionários fechados do tipo Likert-scale, como o BALLI (*beliefs about language learning inventory*), desenvolvido pela autora. Brevemente falando, as pesquisas sobre crenças neste primeiro momento não permitiam que o aluno assumisse um papel agentivo, pois os questionários apresentavam crenças isoladas aos alunos, dando-lhes apenas uma visão parcial ao invés de uma visão holística.

b) Segundo Momento- Neste momento, sob influência dos estudos de Wenden (1986, 1987) sobre o conhecimento metacognitivo, definido como estável, falível e localizado na mente dos aprendizes, crenças são consideradas como parte da memória e da cognição. Há então a preocupação com a noção prescritiva das crenças, julgadas como erradas ou corretas, constituindo um obstáculo à autonomia. É importante salientar que neste momento, as crenças ainda eram removidas do contexto no qual ocorriam.

c) Terceiro Momento- A década de noventa caracteriza-se pela pluralidade de metodologia e percepções a respeito da investigação de crenças. Neste momento, o contexto é essencialmente levado em consideração, não como um conceito estático, mas sim constituído socialmente e sustentado interativamente (GOODWIN & DURANTI, 1992). As crenças não são vistas como obstáculos, mas como o modo único com que os aprendizes mostram que interagem com o ambiente.

³⁰ - A psicologia cognitiva geralmente trata as crenças como irreais quando estas não condizem com a realidade, causando, conseqüentemente, danos ao bem-estar do indivíduo. (ELLIS, 2008)

Barcelos (2000, 2003) classifica os estudos acerca das crenças a partir de três abordagens: a abordagem normativa, a abordagem metacognitiva e a abordagem contextual, que serão abordadas na próxima seção.

4.2

Abordagens para a análise de crenças: a abordagem normativa

O termo “normativo” foi utilizado por Holliday (1994) referindo-se a estudos sobre a cultura, entendida aqui como o conjunto de conhecimentos prévios do indivíduo a nível social, artístico, científico e político. Por conseguinte, acreditava-se que o acervo cultural dos aprendizes explicava seus comportamentos em sala de aula. Dentro dessa abordagem, crenças são definidas como noções preconcebidas ou mitos. Assim, reconhecia-se que os aprendizes possuíam opiniões acerca do aprendizado da LE diferente daquelas defendidas pelos teóricos. Por conseguinte, essas opiniões eram consideradas incorretas e contra-produtivas.

Entendo que a abordagem normativa inclui estudos que utilizaram o BALLI, desenvolvido por Horwitz (1986) como instrumento de investigação das crenças (SU, 1995; TUMPOSKY, 1991; YANG, 1992). Alinho-me, nesta pesquisa, à Barcelos (2000) quando a autora critica a abordagem normativa apoiando-se no fato de crenças serem retiradas do contexto, já que frases isoladas são apresentadas aos aprendizes para que respondam se concordam ou discordam. Ignorar o contexto implica: i) diferentes interpretações entre professores e alunos sobre os itens a serem considerados ; ii) conflito de relevância, ou seja, o pesquisador pode apresentar ao participante crenças que não são consideradas importantes por ele; iii) não avaliar e analisar as consequências de tais crenças, a congruência entre crenças e atitudes , o modo como os aprendizes interagem com essas crenças e a razão pela qual as possuem (BARCELOS, 2000).

4.2.1

A abordagem metacognitiva

Nesta abordagem, crenças são conceituadas como conhecimento metacognitivo, caracterizados como conhecimento sobre o processo de aprendizagem estável e por vezes incorreto, adquirido pelos aprendizes. Ao invés de questionários, utilizam entrevistas semi-estruturadas e depoimentos. De acordo com esta perspectiva, o conhecimento metacognitivo dos aprendizes também constitui suas teorias em ação, fazendo com que haja reflexão por parte dos aprendizes sobre o que estão fazendo, desenvolvendo o potencial para a aprendizagem (WENDEN, 1987, 2001).

Um dos pontos positivos desta abordagem reside em promover a elaboração e a reflexão sobre as crenças pelos aprendizes, através das entrevistas. O outro ponto consiste em considerar as crenças como conhecimento, ou seja, as crenças são reconhecidas como parte do aprendizado. Contudo, esta abordagem apresenta certas limitações. De acordo com Barcelos (2000), a restrição principal está em ver as crenças como entidades abstratas na mente dos aprendizes. Além disso, as crenças eram vistas como estáticas, descartando-se a possibilidade de mudanças. Indo contra à estaticidade das crenças, Kalaja (1995) propõe uma abordagem discursiva para a análise de crenças, baseada nos estudos da Psicologia Social Discursiva, representada por Potter e Wetherell³, que afirmam que o uso da língua é orientado socialmente e pela ação, na qual a língua cria a realidade, sendo as crenças dos aprendizes construídas dentro e através do discurso. Logo, as crenças são consideradas interativas, sociais e variáveis.

4.2.2

A abordagem contextual

Sendo uma perspectiva mais recente, esta abordagem busca combinar diferentes métodos de interpretação das crenças, tais como diários, jornais, narrativas e metáforas, levando em conta primordialmente o contexto. Como exemplos de estudos seguindo esta abordagem, temos Allen (1996), Barcelos (1995, 2000, 2004, 2010), Riley (1994), dentre outros. Um propósito comum a todos os trabalhos inseridos nesta abordagem é a busca pela particularização. Assim, não objetivam generalizar acerca das crenças sobre

³¹ Para aprofundamento sobre a psicologia social discursiva, sugiro a leitura de Potter e Wetherall, 1987.

aquisição de línguas e sim entender mais profundamente as crenças em contextos específicos.

A abordagem contextual adota uma definição ainda mais ampla de crenças, entendendo-as como dinâmicas e sociais, não definidas *a priori*, e propõe uma metodologia diferente para a investigação de crenças (BARCELOS, 1995, 2010). Os diferentes estudos dentro desta abordagem não fazem uso de questionários ou vêem crenças como conhecimento metacognitivo, mas investigam crenças através da utilização de vários métodos, incluindo observações etnográficas de sala de aula (BARCELOS 2000), diários e narrativas (MILLER e GINSBERG, 1995), análise de metáforas (ELLIS, 1999; KRAMSCH, 2006) e análise do discurso (KALAJA, [1995], 2000). As investigações envolvem métodos baseados nas próprias perspectivas dos aprendizes, sendo portanto êmicas. A presente pesquisa insere-se nesta abordagem, cuja motivação recai no aspecto longitudinal das sessões exploratórias, entendidas como oportunidades para aprofundar o entendimento das participantes e meus sobre as suas crenças sobre a AAULE.

O contexto, portanto, não é visto como um recipiente estático, mas como o lócus da interação social. O contexto é socialmente construído e sustentado na interação. É situado historicamente, pois “cada movimento adicional dentro da interação modifica o contexto atual enquanto cria uma nova arena para interações subsequentes.” (GOODWIN e DURANTI, 1992, apud BARCELOS, 2006, p. 20). É exatamente essa inserção da importância do contexto que torna a abordagem contextual diferente das outras duas abordagens, como observamos no quadro abaixo:

Abordagem Normativa	Abordagem Metacognitiva	Abordagem Contextual
Crenças como noções preconcebidas ou mitos	Crenças como entidades abstratas na mente dos aprendizes, vistas como estáticas;	Crenças vistas como dinâmicas, sociais e não definidas a priori;
Questionários fechados	Entrevistas semi-estruturadas e depoimentos	Diários, jornais, narrativas, metáforas, entrevistas, etc.
Crenças retiradas do contexto dos aprendizes	Crenças retiradas do contexto dos aprendizes	O contexto é levado em consideração;

Quadro 1: Abordagens para o estudo das crenças

Por apresentar uma visão mais positiva dos aprendizes, considerando-os seres sociais que interagem com o ambiente onde estão, a abordagem contextual corrobora as cinco proposições sobre os aprendizes propostas por Allwright e Hanks (2009) especialmente no que diz respeito à agentividade desses aprendizes. Desta maneira, os aprendizes são indivíduos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor do seu modo idiosincrático e são capazes de tomar decisões independentemente.

Se tomarmos como base a ideia de um aprendiz capaz de decidir, de atuar como agente da sua aprendizagem perceberemos que a relação entre esse aprendiz e o contexto educacional e/ou de uso da LE no qual está inserido contribui para a emergência de crenças. Na próxima seção, enfoco a relação entre crenças e a AAULE.

4.3

Crenças e ansiedade

Vários estudos vêm mostrando que crenças estão relacionadas às ansiedades traço e estado e à ansiedade de situação específica (ALBERT ELLIS, 1962, CRAMER & FONG, 1991). Ellis (1962) propôs um modelo emotivo racional de psicoterapia baseado em seu estudo sobre a relação entre crenças “irreais” e respostas emocionais, e chegou à constatação de que tais crenças provavelmente influenciam a AAULE imensamente. Segundo Young (1991), as crenças dos aprendizes constituem um dos fatores principais para a AAULE, e Price (1991) afirma que a ansiedade provém do fato de os aprendizes acreditarem que não possuem aptidão suficiente para aprender a LE. Gardner (1987) estudou a questão das desistências e constatou que as principais razões seriam a ansiedade e o sentimento de não estarem aprendendo o suficiente, embora seus resultados não sejam significativamente diferentes dos de colegas de grupo. Estes estudos ecoam os resultados dos estudos de Horwitz et al. (1986) e Horwitz (1988) que sugeriam que o excesso de preocupação com o “fazer corretamente” poderia causar a AAULE.

Uma série de estudos utilizando o BALLI conduzidos por Horwitz (1988) e outros pesquisadores (TRUITT, 1995; KERN, 1995; KUNT, 1997), revelaram que os aprendizes

possuíam muitas crenças “irreais”⁴ sobre o aprendizado de LE no que diz respeito à dificuldade de se aprender uma língua, à aptidão, às estratégias de aprendizagem e à autoavaliação do aprendizado. Nestes estudos os aprendizes mostraram um óbvio excesso de otimismo em relação à aprendizagem, além de subestimarem o tempo necessário para se aprender uma língua estrangeira.

Dependendo das crenças que embasam determinada abordagem de ensino/aprendizagem, podem levar a um aumento dos níveis de AAULE. Young (1991) afirmou que as crenças de alguns professores e os métodos de ensino, nos quais o professor atuaria como um “operador de britadeira” (*drill sergeant*) ao invés de ser um facilitador, aliado a correções constantes e imediatas dos erros constituem uma importante origem para a AAULE. Kern (1995) mostrou que os desencontros entre as crenças dos aprendizes e dos professores criam e aumentam a AAULE.

Na mesma linha, em minha dissertação de mestrado, realizei um estudo qualitativo com dois aprendizes ansiosos e um não ansioso para analisar a relação entre as crenças e a AAULE que emergiram durante as entrevistas e os relatos escritos pelos participantes nos diários (ROCHA SILVEIRA, 2008). Este estudo de caso apontou que certas crenças relacionam-se com o construto AAULE e contribuem para o desenvolvimento tanto da apreensão comunicativa quanto do medo da avaliação negativa. Esse estudo concluiu que os dois participantes ansiosos não desenvolviam ou utilizavam estratégias afetivas para lidar com as situações negativas que surgiam em seus contextos de aprendizagem e uso da LE. Portanto, aliando-se as crenças que emergiram à ausência de estratégias afetivas, observamos o desenvolvimento da AAULE, como sintetiza o quadro a seguir:

CRENÇAS	AAULE
*Devo cobrar-me por resultados imediatos *A interação com o grupo e com o professor determina o meu sucesso na aprendizagem da LE *Alunos introvertidos se desenvolvem menos do que os extrovertidos; não sou	APREENSÃO COMUNICATIVA 

32 - O termo “irreais” aqui foi usado por tratar-se do primeiro momento da análise de crenças, ou seja, a década de oitenta.

criativo *A idade influencia negativamente na aquisição de LE *Estou muito longe do resultado esperado *Errar é ruim	MEDO DA AVALIAÇÃO NEGATIVA
---	----------------------------

Quadro 2 : crenças e AAULE (ROCHA SILVEIRA, 2008)

Para relacionar a auto-percepção dos aprendizes com o modo através do qual a ansiedade afetaria os resultados, MacIntyre et al. (1997) conduziu um estudo com trinta e sete alunos de francês no Canadá, concluindo que a ansiedade de língua está negativamente associada tanto à proficiência percebida quanto à real. Foi também concluído que os aprendizes ansiosos tendiam a subestimar sua competência, enquanto que os menos ansiosos superestimavam sua competência.

Nesta tese, os conceitos acerca de crenças apresentados nestas seções nortearão a análise das sessões exploratórias nas quais as participantes compartilharam suas experiências em relação à aprendizagem/uso das línguas estrangeiras. As crenças serão consideradas, dentro da abordagem contextual, como parte fundamental da construção do espiral interpretativo que, juntamente com a avaliação dessas experiências servirão de base para a tessitura da resignificação da AAULE. Preparando o terreno teórico para o que poderá surgir no processo reflexivo, julgo pertinente incluir a discussão sobre crenças centrais ou periféricas. Apresento, assim, o posicionamento do presente trabalho em relação à ideia de mudança das crenças.

4.4

Repensando as crenças

Por ser esta tese um trabalho de natureza exploratória, esta subseção abordará a natureza das crenças, que podem ser centrais ou periféricas, e os desafios que tal natureza pode apresentar para o processo de entendimento das mesmas. Afasto-me da ótica da mudança e oriento-me pela ótica da resignificação. Alinho-me com Barcelos (2007,

p.115) quando a autora diz: “mudança seria um momento de caos, pois abala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis. Começamos a questionar o familiar, que passa a se tornar desconhecido (inicialmente).” A partir do momento em que começamos a pensar sobre o que acreditamos, naturalmente há uma certa desestruturação, como a referida autora comenta, seria “um momento de caos”. Após tantas leituras sobre a natureza dinâmica das crenças, eu, pesquisadora, as vejo como emergentes e (co)construídas na interação.

Alguns trabalhos de pesquisadores brasileiros abordam a questão da mudança de crenças: (BLATYTA, 1999; ARAÚJO, 2004; KUDIESS, 2005; PESSOA; SEBBA, 2006, apud BARCELOS, 2006). Estas pesquisas enfocaram a mudança de crenças por parte dos professores. Outras investigações (PITELI, 2006), concentram-se na mudança das crenças dos alunos. O conceito de mudança não necessariamente implica mudança de comportamento. Segundo Fullan (1991, apud BARCELOS, 2006), o ato de mudar significa transformar realidades subjetivas. Alinho-me ao posicionamento de Freeman (1989) no que se refere à mudança de crenças, considerando que mudar não significa fazer algo diferente, e sim ressignificar a prática atual. Essa ressignificação da prática atual corrobora os princípios da Prática Exploratória, pois há deste modo uma busca pelo entendimento, nesta tese, da AAULE na aprendizagem das línguas estrangeiras. Refletindo sobre qual seria a natureza das crenças e o que estaria em movimento de oscilação durante o processo reflexivo, abordarei na próxima subseção o conceito de crenças centrais e periféricas.

4.5

A natureza das crenças: crenças centrais e crenças periféricas

A complexidade da estrutura das crenças é indiscutível, sendo, pois, um dos aspectos que dificultam a ressignificação. Em seu trabalho seminal, Rokeach (1968) descreveu um continuum no qual figuram cinco tipos de crenças (A, B, C, D, E). De um lado do continuum, as crenças mais centrais e do outro, as mais periféricas. As crenças do

tipo A são descritas como existenciais, normalmente inconscientes. Referem-se à percepção dos nossos sentimentos, a que Damasio (1994) chama *core self*. As crenças do tipo B incluem aquelas primitivas por natureza, mas não necessariamente comum a todas as pessoas, como as fobias e as crenças relacionadas ao ego. Os tipos C e D correspondem às crenças que desenvolvemos sobre em que ou quem devemos confiar, como autoridades na nossa busca pelo conhecimento das coisas do mundo. Elas surgem e são ampliadas na medida em que temos contato com as pessoas. Finalmente, as crenças do tipo E estão relacionadas às nossas preferências, como por exemplo, a nossa cor favorita. Segundo Rokeach (ibid), estas crenças estão menos funcionalmente relacionadas às outras crenças.

Numa tentativa de representar a estrutura das crenças, Rokeach (1968, apud BARCELOS, 2007) utilizou-se da metáfora do átomo para propor que as crenças agrupam-se em crenças mais centrais e crenças periféricas. As crenças centrais possuem quatro características:

- a) São interconectadas com as outras, trazendo mais consequência para as outras crenças;
- b) Estão mais relacionadas com a identidade da pessoa;
- c) São compartilhadas com os outros;
- d) Derivam de nossa experiência direta;

As crenças centrais, portanto, são aquelas incorporadas mais cedo, mais relacionadas com nossa emoção e identidade, que atuam como base para a construção de novas crenças. Seriam, deste modo, parte da nossa biografia. Para fins de esclarecimento, a parte da figura denominada ‘núcleo’ simboliza o ‘eu’ (*self*). As crenças periféricas são arbitrárias, menos conectadas e menos centrais referem-se às crenças sobre gosto, por exemplo, como ilustra o esquema abaixo:

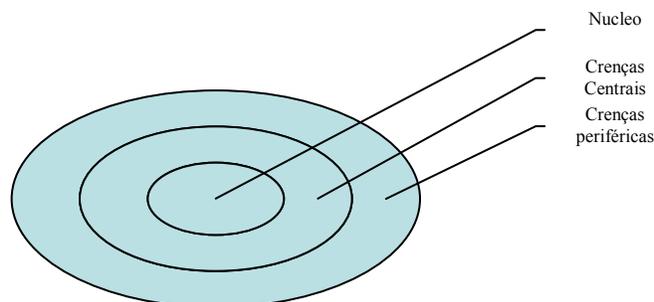


Figura 3: crenças centrais e periféricas

Os conceitos de crenças centrais e periféricas são aqui apresentados no intuito de complementar o panorama teórico sobre o tema, sem que eles se tornem o foco sistemático da análise. Por outro lado, o conceito de amadurecimento das crenças (KUDIESS, 2005, apud BARCELOS, 2007) é abordado amplamente durante a análise. Nas palavras de Kudiess (2005, p.41):

Não é possível fazer grandes afirmações sobre como as crenças evoluem, mas o que se percebe é que estas, sempre que em contato com novas experiências, passam por um processo de amadurecimento (...).

Saliento que, em nenhum momento durante as sessões exploratórias houve qualquer menção à mudança de crenças, pois este não representa o objetivo desta tese.

Após apresentar e discutir crenças, suas abordagens, estudos relevantes e natureza, passo à questão do aprendiz adulto, foco deste trabalho.

4.6

O aprendiz adulto

Não importa qual seja sua vivência anterior, o aprendiz adulto geralmente apresenta características comuns que afetam o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, tornando-o diferente de aprendizes mais jovens. Em seu artigo *Affective Domain in the ESL Classroom*, Bernat (2000) enumera algumas destas características, que poderão ser valiosas na busca de um melhor entendimento da AAULE de aprendizes adultos de LE :

- a) Adultos são experientes - Os aprendizes adultos trazem para a sala de aula conhecimento tanto sócio-cultural quanto linguístico, fazendo com que julguem válida a comparação entre a língua materna e a língua estrangeira.
- b) Adultos possuem estilos e preferências de aprendizagem estabelecidos - Esta característica justifica o fato de que nem todas as metodologias e estratégias de ensino serão adequadas para todos os aprendizes.
- c) Adultos são ligados “afetivamente” à situações de aprendizagem - Quase todos os adultos frequentaram a escola, o que para alguns constituiu uma experiência positiva, enquanto que para outros representou uma situação depreciativa e desmoralizadora. Conseqüentemente, essas experiências anteriores podem influenciar a atitude dos aprendizes adultos ao aprender uma língua estrangeira.
- d) Adultos têm preocupações - Os aprendizes adultos trazem consigo as preocupações, tensões da vida cotidiana e profissional, daí a importância de um ambiente de aprendizagem acolhedor e motivador.
- e) Adultos possuem atitudes firmemente estabelecidas - Quando chegam em sala de aula, os aprendizes adultos já trazem um conjunto de crenças que influenciam diretamente nas situações de aprendizagem. Se um aprendiz acredita, por exemplo, que aulas de língua inglesa são uma perda de tempo, seu comportamento em aula refletirá tal crença. Entretanto, como diz Barcelos (2004), crenças são dinâmicas e contextuais.
- f) Adultos possuem filtros seletivos - Segundo Bernat (2000), todos nós possuímos um mecanismo de filtragem que permite nos desligarmos de fatos que sejam desagradáveis ou simplesmente monótonos. Deste modo, adultos, assim como crianças, prestam atenção ao que lhes interessa e é relevante ou estimulante.
- g) Adultos geralmente têm um propósito específico para aprender - O que principalmente leva adultos a aprenderem uma língua estrangeira é, atualmente, a necessidade profissional. Segundo Podstrakhova (2002): A educação está se transformando em uma experiência de uma vida toda e a capacidade das pessoas

sobreviverem e se adaptarem às situações de crise no mundo atual dependerão imensamente de suas habilidades para aprender, e aprender rapidamente. (p.5)⁵

Adultos são mais motivados por pressões internas do que por recompensas externas. Os estudos de Gardner (1985) mostraram que aprendizes com motivação integracional, ou seja, aqueles que desejam uma integração com a cultura e comunidade da língua estrangeira, obtêm melhores resultados do que os aprendizes motivados instrumentalmente, com fins de ascensão profissional, por exemplo. Porém, nada impede que reajam positivamente a incentivos como maiores salários ou melhores colocações profissionais, mas fatores como auto-estima e satisfação pessoal tendem a ser mais relevantes para os aprendizes adultos.

A ansiedade é considerada um aspecto significativo do estado afetivo dos aprendizes, e segundo Bernat (2000) merece consideração. Adultos convivem com o medo de perder a dignidade, as pessoas procuram demonstrar que estão no comando da situação, tendo tudo “sob controle”. Assim, a possibilidade de mostrar fraquezas durante determinada a interação em sala de aula pode gerar, no aprendiz adulto, sentimentos negativos em relação à aprendizagem da língua e isso faz, às vezes, com que o aprendiz abandone o curso.

Allwright e Bailey (1991) apontam para a possibilidade de que ao se banir o uso da língua materna do contexto de aprendizagem da LE, haja uma diminuição do aprendiz como indivíduo, pois isto o priva de seu meio de comunicação normal. Neste estudo, os aprendizes relataram que uma de suas maiores preocupações seria que, quando forçados a usar a língua estrangeira, sentiam que constantemente se representavam de maneira não satisfatória (para eles), mostrando somente parte de sua personalidade real. A auto-representação em uma língua estrangeira vai de encontro à questão da identidade, discutida a seguir.

4.7

33 Education is becoming a life-long experience, and the ability of people to survive in and adapt to crisis situations of the world today will largely depend on their ability to learn, and to learn quickly.(p. 5)

A identidade do aprendiz

Bucholtz e Hall (2005) abordam identidade como um fenômeno cultural e relacional, que emerge e circula em contextos discursivos locais de interação, definindo-a amplamente como o posicionamento social do “eu” e do “outro”. Para a análise da identidade, as autoras propõem cinco princípios que sintetizam trabalhos sobre identidade que oferecem uma perspectiva linguística sociocultural articulando cultura e sociedade e língua (GILES et al., 1991; MEYERHOFF, 1996; IRVINE e GAL, 2000; OCHS, 1992; MENDOZA-DENTON, 2002; LE PAGE e TABOURET- KELLER, 1985, apud BUCHOLTZ e HALL, 2005):

- a) O princípio da emersão - Sugerida por Dell Hymes (1975, apud BUCHOLTZ e HALL, 2005), em seus estudos sobre antropologia linguística, a ideia de emersão dialógica ao invés de monológica posiciona-se contrariamente à visão tradicional de identidade como dependendo somente da mente individual. Logo, a identidade é melhor concebida como um produto emergente, fundamentalmente cultural e social, constituído através da ação social e da linguagem.
- b) Princípio da posicionalidade - Contra uma visão essencialista de identidade como uma simples coleção de categorias sociais macro, tais como idade, gênero e classe social, este princípio ressalta os “micro” detalhes das identidades enquanto moldadas momento a momento através da interação. Deste modo, as identidades envolvem categorias demográficas macro, posições culturais etnograficamente locais, e posicionamentos temporários e interacionalmente específicos.
- c) Princípio da indexicalidade - Refere-se ao mecanismo através do qual a identidade é constituída. O conceito de indexicalidade envolve a criação de ligações semióticas entre formas linguísticas e significados, por exemplo: a fumaça seria índice de fogo, assim como a nuvem seria da chuva.
- d) Princípio da relacionalidade - Enfatiza identidade como um fenômeno relacional, nunca autônomo ou independente, mas sempre relacionado a outras posições identitárias disponíveis a outros atores sociais. Logo, identidades são intersubjetivamente construídas através de relações complementares de similaridade/diferença, autoridade/ ilegitimização, e artificialidade/ autenticidade.

e) Princípio da parcialidade - Defende que todas as representações identitárias e culturais são necessariamente parciais, ou seja, por ser um fenômeno relacional, a identidade será sempre parcial, produzida através de configurações do “eu e do outro” situadas e informadas ideologicamente:

Qualquer construção de identidade pode ser em parte deliberada e intencional, em parte habitual e conseqüentemente não totalmente consciente, em parte um resultado da negociação interacional e da contestação, em parte um resultado das percepções e representações dos outros, e em parte um efeito de processos ideológicos maiores e estruturas materiais que podem tornar-se relevantes para a interação. Por conseguinte, a construção de identidade está constantemente se alterando, tanto em desdobramentos da interação quanto através dos contextos discursivos. (BUCHOLTZ e HALL, 2005, p.606)

Alinho-me com essas autoras e com Moita Lopes (2005) quando ele sustenta a ideia de que o indivíduo se constitui nos e pelos discursos que o envolve nos diversos meios pelos quais ele circula, ou seja, cada um de nós participa de muitos discursos, situados histórica, cultural e institucionalmente. O ponto central da visão socioconstrucionista de identidade é : “os objetos sociais não são dados ‘no mundo’ mas são construídos, negociados, reformados, modelados e ⁶organizados pelos seres humanos em seus esforços de fazer sentido dos acontecimentos do mundo.”(SARBIN e KITSUSI, 1994, apud MOITA LOPES, 2003, p. 23)

4.8

Língua estrangeira, identidade imaginada e ansiedade

Tanto pesquisadores quanto professores e aprendizes concordam que aprende-se uma língua estrangeira para expressar-se, porém o que seria exatamente essa coisa chamada “self” que se expressa? Segundo Riley (2006), pesquisador da área de educação, o conceito de identidade é complexo, já que o termo vem sendo usado por leigos e filósofos para designar duas abordagens contraditórias sobre o indivíduo. Por um lado, aponta para diferenças que nos tornariam únicos, por outro lado, o termo identidade

³⁴ - Traduzido do original em inglês: Any given construction of identity may be in part deliberate and intentional, in part habitual and hence often less than fully conscious, in part an outcome of interactional negotiation and contestation, in part an outcome of others’ perceptions and representations, and in part an effect of larger ideological processes and material structures that may become relevant to interaction. It is therefore constantly shifting both as interaction unfolds and across discourse contexts.

refere-se à características que os indivíduos compartilham com outros membros da sociedade, representando a soma de todos os subgrupos a que o indivíduo é reconhecido como membro, conseqüentemente, o mesmo indivíduo desempenha vários papéis sociais.

Aos olhos da Psicologia, o conceito de identidade está diretamente ligado à questão da noção de sujeito:

Sendo corpo e consciência, ao mesmo tempo, o sujeito é objetividade (pois é corpo) e subjetividade (pois é consciência), não podendo ser reduzido a nenhuma destas duas dimensões. O Eu, ou a identidade, ou a especificidade do sujeito, aparece como produto das relações do corpo e da consciência com o mundo, conseqüência da relação dialética entre objetividade e subjetividade no contexto social. (Maherie, 2002, p.39)

Logo, todo o processo de construção deste sujeito é realizado no coletivo, já que ele realiza a sua história e a dos outros, na mesma medida em que é realizado por ela, sendo então produto e produtor simultaneamente (MAHERIE, 2002). Segundo Lacan (1966, apud BRUN, 1998, p.76) “o desejo do homem encontra seu sentido no desejo do outro, não tanto porque o outro detém as chaves do objeto desejado, mas porque seu primeiro objeto (do desejo do homem) é de ser reconhecido pelo outro”. O sujeito, ou a identidade, são então construídos através de oposições, conflitos e negociações, permanentemente inventadas por estes sujeitos em um processo aberto, inacabado (MAHERIE, 2002). Seguindo a mesma linha de pensamento, Ciampa (1997) defende o sentido dialético entre um conceito de identidade vista como contraditória, múltipla e mutável, e uma perspectiva da identidade como “única”, logo diferença e igualdade fazem parte deste conceito, dependendo dos variados grupos sociais onde o sujeito está inserido.

A identidade é concebida como contrastiva e mutante de acordo com Lago (1996), deste modo, a questão da identidade refere-se a: “Um ser que, no convívio com os outros sujeitos, constrói a consciência da realidade física e social como também a consciência de si como sujeito, individualizando-se na medida em que se diferencia dos outros sujeitos”. (apud Maherie, p.40)

A dinamicidade do conceito de identidade é também latente nos trabalhos do sociólogo Souza Santos (1995), quando afirma que a identidade constitui uma “síntese de identificações em curso”. Assim, o conceito de identidade nunca pode ser compreendido como estático, pronto e definitivo, e sim como algo em construção, marcado pela ambigüidade, do que é ao mesmo tempo individual e coletivo, igual e diferente.

Para Sawaia (1996), identidade significa tanto permanência quanto metamorfose, fazendo com que o indivíduo seja compreendido como um ser capaz de atuar, refletir e se emocionar, transformando o contexto onde está inserido e a si mesmo. A constituição da identidade por conseguinte, caracteriza-se como inacabada, em constante mutação.

Tratando-se de um estudo que envolve crenças e AAULE levando em conta o contexto, julgo pertinente a inclusão de alguns conceitos da Psicologia Ambiental, adaptando o conceito de “ambiente” ao contexto de aprendizagem de língua estrangeira. Este campo teórico abrange o estudo da identidade associada a um espaço físico e social, analisando as inter-relações entre o indivíduo e seu entorno social e físico, objetivando identificar os processos que regulam e intermedeiam a relação homem-entorno, evidenciando tanto as atitudes e representações ambientais quanto o comportamento dos indivíduos (MOSER, 2003).

O conceito de “apropriação” adequa-se ao contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois representa um processo essencial para que a pessoa se sinta identificada ou pertencente a um entorno, constituindo uma relação bilateral, resultando em uma transformação mútua. Para Fischer (1981, apud MOURÃO e CAVALCANTE, 2006), o sujeito age sobre o meio, e neste processo modifica-o e vai sendo igualmente modificado por ele. Pela apropriação, o sujeito sente que está ligado ao lugar e que este lugar lhe pertence, mesmo que não haja posse legal, esta relação é recíproca, pois ele também pertence ao lugar. Nas palavras de Pol (1996),

As pessoas, individualmente ou de forma coletiva, necessitam identificar territórios como próprios, para construir sua personalidade, estruturar suas cognições e suas relações sociais, e ao mesmo tempo suprir suas necessidades de pertença e de identificação. (apud Mourão e Cavalcante, p. 145)

Como dito anteriormente, o conceito de apropriação espelha as relações entre aprendizes de uma língua estrangeira, sala de aula (ambiente de aprendizagem) e grupo (contexto social), de modo que a sala de aula representa o que Pol chamou “espaço vazio”, sendo transformada pelo aprendiz em um “lugar significativo”. Esta transformação faz com que o aprendiz (re)construa sua identidade na língua estrangeira. Conseqüentemente, o aprendiz de língua estrangeira gerencia permanentemente a diversidade no seu processo de aprendizagem, revisando princípios, reorganizando vínculos socioculturais, reelaborando sentimentos sobre si mesmo e o mundo. Segundo

Benveniste (1966), nosso universo foi modelado pela língua materna, logo, o aprendizado de uma outra língua representa uma reconstrução de uma dada realidade, e como diz Brun (1998, p. 80), “outras línguas significam outros mundos, outros recortes conceituais do mundo, outra organização inconsciente de uma dada comunidade.”.

Para Revuz (1998), há um conflito para os aprendizes pois a língua materna jamais se separará da sedimentação afetiva para tornar-se um instrumento para designar objetivamente as coisas do mundo. Por conseguinte, a língua estrangeira vem desestabilizar a relação entre o sujeito e sua língua, sendo uma relação complexa no campo da construção identitária do aprendiz. Revuz (1998) comenta que ao haver contato com a língua estrangeira, a ilusão do ponto de vista único sobre as coisas cai por terra, podendo causar no aprendiz um sentimento de euforia ou disforia, de renovação ou de perda de identidade em relação à língua estrangeira. Para a autora, o *eu* da língua estrangeira não é completamente o *eu* da língua materna.

Voltando aos conceitos da psicologia ambiental, Tajfel (1981) propõe que identidade social seja parte do auto-conceito de um indivíduo derivado da consciência do seu pertencimento a grupos sociais aliado ao significado valorativo e emocional associado a este pertencimento. Entretanto, nem todas as pessoas estão prontas para essa experiência (REVUZ, 1998), já que representa uma ameaça para elas, gerando vários tipos de atitudes em relação à língua estrangeira:

- a) “Estratégia da peneira” - Aprendem, mas há pouca retenção do conhecimento, ou nenhuma.
- b) “Estratégia do papagaio”- Memorizam frases, mas não demonstram autonomia para compreenderem ou expressarem-se na LE.
- c) “Estratégia do caos”- Não há organização da LE na mente dos aprendizes, constituindo apenas um acúmulo de termos desordenados.
- d) Rejeição - Evitam contato com a língua estrangeira, e só compreendem um enunciado se for completamente “traduzível” para a língua materna.

Segundo Dörnyei (2005), atualmente observamos o desenvolvimento de uma “world English identity” (identidade mundial em inglês), certamente relacionada a aspectos instrumentais associados à predominância da língua inglesa no meio tecnológico, por exemplo, assim como em outras áreas do conhecimento. A construção

dessa “identidade global” constitui um dos efeitos da globalização (ARNETT, 2002), fazendo com que as pessoas desenvolvam uma “segunda” identidade de “cidadão do mundo”, com intensa participação da mídia, especialmente da internet. Esse sentimento de “pertença”, já mencionado, está relacionado com o que Norton (2001) chamou de comunidade imaginada, baseada na noção de imaginação proposta por Wenger em 1998, como um modo de pertencer a uma comunidade. Nas palavras de Norton, “(...) uma comunidade imaginada de um aprendiz é um convite a uma “identidade imaginada”(p.166).⁷

4.8.1

O “eu” possível, o “eu” ideal e o “eu” esperado

Dentro do universo da relação entre o aprendizado de línguas e diferenças individuais dos aprendizes, destacamos três conceitos essenciais para a análise e compreensão de diversas reações dos aprendizes perante o aprendizado: o “eu” possível, o “eu” ideal e o “eu” esperado.

Dörnyei (2005, p. 954) defende que os “eus” possíveis oferecem o mais poderoso e ao mesmo tempo mais versátil auto-mecanismo de motivação, pois representa a idéia do aprendiz do que ele pode se tornar, gostaria de se tornar e tem medo de se tornar. Nas palavras de Markus e Nurius (1986): Os “eus” possíveis que são aguardados devem incluir o eu de sucesso, criativo, rico, magro, ou o eu amado e admirado, enquanto que o “eu” temido poderiam ser o eu solitário, deprimido, incompetente, alcólatra, desempregado ou gordo. (p.954)⁸

Consequentemente, o “eu” possível representa situações futuras envolvendo pensamentos, imagens e sensações de uma carreira de sucesso, por exemplo, podendo também representar medos e angústias. Segundo estudos na área de psicologia, a

³⁵ “a learner’s imagined community invites an “imagined identity”.” (p. 166)

³⁶ The possible selves that are hoped for might include the successful self, the creative self, the rich self, the thin self, or the loved and admired self, whereas the dreaded possible selves could be the alone self, the depressed self, the incompetent self, the alcoholic self, the unemployed self, or the bag lady self. (p. 954)

mentalização de um “eu” obtendo sucesso e realizações pessoais contribui para que o indivíduo sintase motivado a transpor possíveis obstáculos durante o percurso, no caso da aprendizagem de uma língua (MARKUS e RUVOLO,1989; MURPHEY, 1998). Logo, o “eu” possível dá forma, significado, estrutura e direção às esperanças e receios dos indivíduos.

Segundo a teoria de Higgins (1987) (*Teoria da auto-discrepância*)⁹, a motivação surge do desejo do indivíduo de reduzir a discrepância existente entre o “eu” presente e o “eu” ideal/esperado. O conceito de “eu” ideal constitui uma espécie de sub-classe do conceito de “eu” possível, pois refere-se à representação dos atributos que o indivíduo gostaria de possuir, como esperanças, desejos e aspirações. Uma outra sub-classe seria o conceito de “eu” esperado, referindo-se a atributos que o indivíduo acredita que deva possuir, como a representação do senso de dever, da obrigação e das responsabilidades. A diferença entre o “eu” ideal e o esperado é que o primeiro possui um foco promocional, ou seja, relaciona-se com as aspirações, avanços e realizações do indivíduo, enquanto que o segundo apresenta um tom preventivo. Ele regula a presença ou ausência de resultados negativos, e refere-se à segurança, responsabilidades e obrigações. Há um ponto de contato entre esta teoria e a AAULE, na medida em que os aprendizes estabelecem parâmetros de um “eu” esperado às vezes inalcançáveis. Vejamos um exemplo: como professora de língua inglesa para adultos, já ouvi diversas vezes alguns alunos dizerem que pretendiam, ao final do primeiro ano de estudo, compreender filmes em inglês sem a legenda em português. Quando percebiam que não conseguiriam concretizar tal plano, sentiam-se frustrados e alguns acabavam por desenvolver um sentimento negativo em relação a si mesmos como aprendizes de LE.

De acordo com Brun (1998), pesquisadora da área de educação, a aprendizagem de uma língua estrangeira representa uma experiência pessoal que “deixará traços”, já que leva a uma reestruturação de referentes psicoculturais tais como as premissas culturais, ideologias, valores, visões de mundo, crenças e atitudes, podendo provocar tanto um sentimento de pertença quanto de rejeição. Daí a necessidade de uma abordagem humanista para o ensino de línguas estrangeiras.

³⁷ - Para aprofundamento na teoria de Higgins, sugiro a leitura de HIGGINS, E.T. Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological review*, 94, 319-340

4.9

Identidade e pesquisas em Linguística Aplicada

Segundo Block (2007), vivemos uma época “pós-estruturalista”, caracterizada pela complexidade e pelo pluralismo de questionamentos, abalando a concepção estabilizada de sujeito, o que levou a comunidade acadêmica a considerar a identidade não mais como algo fixo, e sim fragmentado e desafiado em sua natureza: Quando indivíduos cruzam fronteiras geográficas e psicológicas, imergindo em novos contextos socioculturais, eles sentem que seu senso de identidade é desestabilizado e então entram em um período de esforço para atingir um equilíbrio. (BLOCK, 2007, p.864)¹⁰

O que ocorre nesse estágio não consiste em somar-se o que o indivíduo “era” ao que fora exposto, ao invés, o resultado deste processo seria o chamado “terceiro lugar” (BHABHA, 1994; HALL, 1996, apud BLOCK, 2007), caracterizado por uma “negociação de diferenças”, na qual há um encontro e uma transformação mútua entre o passado e o presente perante lacunas e contradições. Decorrente da negociação de diferenças temos o conceito de “ambivalência”, ou seja, a incerteza do sentimento de pertença e não-pertença. Segundo Block (2007), a ambivalência corresponde ao estado natural dos seres humanos que são forçados por acontecimentos da vida a fazer escolhas que nem sempre são fáceis de serem feitas.

A discussão acerca da negociação de diferenças e a tentativa de solução para a questão da ambivalência vem levando estudiosos a investigar até que ponto a identidade seria um “projeto” auto-consciente, reflexivo da agentividade do indivíduo, criada e mantida pelos mesmos. Defendendo essa hipótese, Giddens (1991) argumenta que mesmo em condições extremas o indivíduo é capaz de realizar escolhas. Segundo Mathews (2000), antropólogo cultural, a identidade se desenvolve em uma espécie de “supermercado cultural”, no qual a mídia e os avanços tecnológicos oferecem aos indivíduos “identidades prontas” a serem assumidas. Entretanto, Mathews salienta que

38 When individuals move across geographical and psychological borders, immersing themselves in new sociocultural environments, they find that their sense of identity is destabilised and that they enter a period of struggle to reach a balance. (BLOCK, 2007,p.864)

esse “mercado identitário” está sujeito às restrições sociais, ou seja, governos, grupos sociais e sistemas educacionais exercem certo controle sobre como o indivíduo aborda o insumo midiático e tecnológico. May (2001) enfatiza a importância das estruturas sociais na construção do processo identitário. Da mesma forma, Lave e Wenger (1991) criticam a noção de identidade como pura e simplesmente agentiva defendendo, por conseguinte, a idéia de “comunidades de prática”, caracterizadas como diferentes posições subjetivas adotadas pelo indivíduo de acordo com o contexto social onde está inserido.

Pode-se dizer que a principal contribuição dada pelos pesquisadores citados se refere à aceitação de um viés de mão-dupla entre a autonomia do indivíduo e as estruturas sociais. Tal constatação retoma o trabalho de sociólogos como Bourdieu (1977) e Giddens (1984), que partilham da idéia de identidade como sendo um processo dinâmico ao invés de um produto fixo. Pensando em identidade como um processo, Weedon (1997, p.32) optou pelo termo “subjetividades”, que definiu como “pensamentos conscientes e inconscientes e emoções de um indivíduo, sua auto- percepção e seu modo de entender sua posição no mundo.” Harré (1999) relaciona identidade à idéia de “posicionamento”, definida como processos discursivos nos quais o indivíduo participa, através de co-autorias.

As questões identitárias, discutidas anteriormente permeiam o processo reflexivo proposto por esta tese, orientada pelos princípios da PE, principalmente no que se refere ao modo através do qual as participantes se constroem como aprendizes/usuárias de LEs, como ilustra este excerto:

30	Mila (...) a minha, a minha lida com o francês é a lida de um
31	trabalhador de obra eu falo francês como um pedreiro fala francês, e
32	não é isso que eu quero pra mim. (sessão 1; 29/04/11)

Este trecho pertence à participante Mila, uma juíza aposentada que apresenta, na língua materna, uma performance acurada e eloquente. Por conseguinte, quando ela se encontra em uma situação de uso do francês (em suas frequentes viagens à França), há uma discrepância identitária observada através da distância percebida por Mila entre sua identidade profissional e a identidade que acredita projetar ao falar francês como os trabalhadores de obra. O teor identitário presente neste excerto está diretamente ligado à avaliação que a participante faz sobre sua lida com o francês. Através dos

JULGAMENTOS “de um trabalhador de obra” e “como um pedreiro”, percebemos a insatisfação da Mila e o conflito identitário. O conceito de JULGAMENTO, assim como dos outros subsistemas serão abordados no próximo capítulo, no qual apresentarei o Sistema da Avaliatividade e sua contribuição para a análise do discurso gerado em sessões exploratórias sobre a AAULE.