

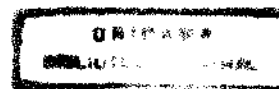
Marta Kerr Carriker

**(RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM NARRATIVAS
NA PRIMEIRA PESSOA: CASOS DE BILÍNGÜES**

*Dissertação de mestrado, apresentada
como requisito parcial para a obtenção
do título de mestre em Linguística
Aplicada, na área de ensino-
aprendizagem de segunda língua, língua
estrangeira.*

Orientadora: Dra. Marilda C. Cavalcanti

Instituto de Estudos da Linguagem
UNICAMP
1998



6472135

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	Unicamp
V.	Ex.
TEMPO	80/34933
PREÇO	395/98
C	D X
PREÇO	8811,00
DATA	04/09/98
N.º CPD	

CM-00115597-9

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

C235r Carriker, Marta Kerr
(Re)construção de identidades em narra-
tivas na primeira pessoa: casos de bilin-
gues / Marta Kerr Carriker - - Campinas,
SP: [s n], 1998

Orientador Marilda C. Cavalcanti
Dissertação (mestrado) - Universidade Es-
tadual de Campinas, Instituto de Estudos da
Linguagem

1 Linguística Aplicada 2 Bilinguismo
3 Globalização 4 Identidade I Cavalcanti,
Marilda C. II Universidade Estadual de
Campinas Instituto de Estudos da linguagem
III Título

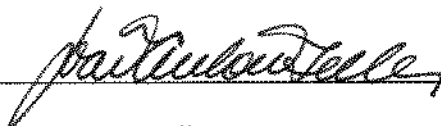
Data:



Marilda C. Cavalcanti



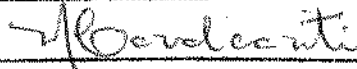
Terezinha de Jesus Machado Maher



João A. Telles

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por MARTA KERR CARRIKER

e aprovada pela Comissão Julgadora em
09 / 06 / 98.



Para Jennifer, Tim e Sarah

AGRADECIMENTOS

- a Marilda do Couto Cavalcanti, pela orientação competente e paciência neste meu exercício de crescimento
- às participantes-sujeitos deste estudo, sem as quais este trabalho seria impossível, por compartilharem sua rica experiência e contribuírem para esta reflexão.
- a outros mestres, também inspiradores no decorrer deste curso: John Robert Schmitz, Cláudia Lemos, Maria José Coracini, José Carlos Paes de Almeida Filho, Guita G. Debert, Kanavillil Rajagopalan, Carmen Z. Bolognini, Nancy Hornberger, N. S. Prabhu.
- aos funcionários da UNICAMP, pela atenção e gentileza no atendimento na biblioteca, no Xerox, e na secretaria de pós-graduação.
- a todas as minhas colegas pesquisadoras, e em especial às que têm pesquisado sobre o bilingüismo, por me ouvirem, pelo estímulo e pela amizade.
- ao Renato, pela revisão cuidadosa e comentários pertinentes.
- a minha família, pelo apoio e encorajamento, durante todo o processo.
- a Deus, por uma vida rica em descobertas.

Esta não é simplesmente a experiência dos migrantes: a sensação de deslocamento e desorientação, de que as regras do jogo estão sutilmente mudando, de que convivem em nós necessidades, desejos e identidades conflitantes está se tornando uma experiência cultural importante para todos nós.

Jeffrey Weeks

Pode ser que a resolução de conflitos culturais pela síntese nem sempre seja possível ou desejável....A ênfase na resolução de conflito pressupõe um final definitivo e fixo - uma solução final - quando a habilidade de transcender a dualidade, na verdade é facilitada por noções flexíveis e fluídas de identidade. Assim, a tensão das contradições nem é resolvida, nem dissolvida; ao invés disso, é manipulada (para o fortalecimento e para a subversão) e apreciada.

Jasbir K. Puar

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	7
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1	
IDENTIDADES DE BILÍNGUES: UM CONCEITO MAIS DINÂMICO	14
1.1 De identidade a identidades	14
1.2 Linguagem e identidade	21
1.3 Aprendizagem de outra língua e identidade	29
1.4 Bilinguismo e identidade	31
CAPÍTULO 2	
METODOLOGIA DE PESQUISA	41
2.1 Análise de Narrativas	41
2.2 Contexto da pesquisa	47
2.3 Sujeitos da pesquisa	51
CAPÍTULO 3	
NARRANDO E COMENTANDO O BILINGUISMO	54
3.1 Quem disse que sou bilíngue?	54
3.2 Narrando a instauração do bilinguismo	59
3.3 Comentando o ser bilíngue	73
3.4 Simbolizando o bilinguismo: escolha e mudança de código	78
3.4.1 Escolha de código	79
3.4.2 Mudança de código	84
CAPÍTULO 4	
FOCALIZANDO AS AMBIVALENCIAS	95
4.1 Permanência e mudança: Será que estou mesmo diferente?	96
4.2 Várias identidades : A arte de incluir e excluir	105
4.2.1 Identidades de Sh.	106
4.2.2 Identidades de An.	113
4.3 Um jogo de imagens: É possível escolher o foco?	126
4.4 Convivendo com duas línguas interna e externamente	138
CONCLUSÃO E OBSERVAÇÕES FINAIS	143
APÊNDICE	150
SUMMARY	167
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	168

RESUMO

O objetivo desta pesquisa, baseada em narrativas na primeira pessoa, é investigar como algumas mulheres que se tornaram bilíngües (re)constróem suas identidades a partir dessa experiência.

As participantes desta pesquisa são oito adolescentes e seis adultas, todas com a experiência de terem morado no Brasil e em outro país onde se fala inglês: Canadá, Estados Unidos ou Inglaterra, pelo período de pelo menos três anos.

Dois pressupostos da pesquisa, baseados em S. Hall (1995b) são: 1) que no mundo atual a globalização funciona como força homogeneizadora, enquanto a politização das identidades promove a ênfase na diferença; 2) que ao construirmos uma narrativa sobre nossa experiência estamos interpretando a mesma dentro de um contexto presente, (re)construindo assim nossa noção de identidade.

Para uma melhor compreensão desse contexto, foram incluídas na pesquisa notas em diário de campo baseadas em observação participante, além das narrativas, coletadas em áudio. O ponto de partida dessas narrativas foram três perguntas. A primeira - "Como você aprendeu a outra língua?" - poderia desencadear um relato de diferentes eventos, mas também estimulou a produção de comentários sobre como se aprende uma outra língua. A segunda e a terceira perguntas - "Como é sua experiência como pessoa bilíngüe?" e "Como ser bilíngüe influencia a pessoa que você é?" - incentivaram comentários sobre como essa transformação em pessoa bilíngüe influenciou a imagem que as participantes têm de si. Nesse caso, minhas perguntas determinaram a escolha de eventos relacionados à aquisição de outra língua, promovendo narrativas organizadas em torno desse tema.

Através dessa pesquisa, conclui que as bilíngües focalizadas (re)constróem suas

identidades de forma ambivalente, apresentando várias imagens de si em suas narrativas. As imagens compõem um todo intrincado e dinâmico. Quanto à identidade pessoal, todas afirmaram que haviam mudado a partir da experiência de terem se tornado bilíngues. Mas, ao mesmo tempo, disseram que continuam sendo as mesmas pessoas. Quanto à identidade nacional, afirmaram tanto um crescimento como brasileiras, quanto um distanciamento do Brasil. Quanto à identidade social, afirmaram participar de determinados grupos com certas pessoas, de tal forma que pessoas incluídas em um grupo, aparecem como distantes e excluídas quando outro grupo é mencionado, demonstrando tanto sua pluralidade quanto a heterogeneidade dos grupos. Nas suas narrativas apareceram diversas imagens a seu próprio respeito, correspondentes ao que pensam de si e ao que outros pensam delas, num jogo em que ora uma imagem sobressai, ora outra. Afirmaram, finalmente, que a convivência com outra língua, individualmente, e as lembranças sobre a vida “em outro mundo” é muito enriquecedora, embora possa causar dificuldades no relacionamento no dia-a-dia com monolíngues, que não conhecem esta outra realidade. A impressão é sempre de uma história inacabada, que continua a cada instante e que traz novas interpretações às experiências passadas.

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa - a identidade de bilingues - sempre me interessou porque sou brasileira, casada com americano, e convivo com três filhos bilingues. Nas idas e vindas dos Estados Unidos já passamos por diversas transições que envolviam uma adaptação aos novos e velhos ambientes. Num dos trabalhos para um curso sobre bilinguismo na UNICAMP, realizado sobre redações de alunos de uma escola bilíngue local, constatee que adaptação e convivência com perdas são temas comuns para os mesmos. Percebi então que palavras como “anomia”¹, e “dissolução cultural”² estavam me incomodando, porque queria que meus filhos aproveitassem sua experiência nos ambientes diferentes, percebendo o privilégio de terem contato com mais de uma língua e cultura. Foi um choque constatar que, na literatura sobre o bilinguismo, havia uma discussão sobre promovê-lo ou não. Ser bilíngue era visto por alguns como uma experiência enriquecedora e por outros como perturbadora. Poderia trazer “semilinguismo”³, por exemplo!

A princípio, imaginei que se as pessoas bilingues refletissem sobre sua experiência, poderiam reconhecer a importância dos dois ambientes para a formação de sua identidade e percebê-la como um todo positivo. De certa forma, esta era uma promessa na literatura sobre identidade cultural que afirma que através de uma narrativa, construímos um todo, unindo

¹Termo proveniente do grego, etimologicamente significa “sem lei”, proposto por Durkheim (1897) para caracterizar o comportamento de criminosos ou a-sociais, e reaproveitado por diversos sociólogos. Ver Birou (1982). Na antropologia, o conceito aparece muitas vezes relacionado a um estado de alienação e deterioração de um grupo forçado a aculturar-se. Ver, por exemplo, estágios 2, 3 e 4 do processo de revitalização em Wallace (1979).

²Termo proposto por Stevenson-Moessner (1986), que se refere à incapacidade de integrar as várias afiliações culturais distintas em um só indivíduo.

³Termo cuja origem é atribuída à descrição de Bloomfield (1927) de White Thunder, um índio que não falava nem sua língua (Menomini) nem inglês bem. O termo foi discutido mais tarde por Skutnabb-Kangas (1984:249), como um conceito político.

“de forma confortável”⁴ as partes discrepantes de nossa experiência.

A partir daí, resolvi utilizar a metodologia de análise de narrativas, focalizando quatorze sujeitos, sendo seis mulheres e oito adolescentes, que moraram fora do Brasil, em países onde a língua primária é o inglês. Meu objetivo era o de compreender como elas (re)construíam suas identidades a partir desta experiência. Acreditavam que eram bilingües? Achavam que haviam mudado em sua identidade cultural? Como se relacionavam aos grupos sociais nos dois ambientes?

Para esse estudo, era necessário buscar subsídios em outras áreas de pesquisa, como na antropologia e na sociologia. Minha impressão dos estudos sobre o bilinguismo era de que muito era dito sobre os aspectos cognitivos, em comparações através de testes, e pouco sobre as relações entre se tornar bilingue e construção de identidades. Com certeza a questão da identidade comparece nos estudos sobre bilinguismo, mas vem geralmente na forma de pressupostos, com alguma preocupação sobre “perder a identidade” através da perda da língua.⁵ Hamers e Blanc (1989:125), autores que tratam em profundidade do tema, afirmam que apesar de haver muito pouca pesquisa empírica nesta área (realizada principalmente na América do Norte) pode-se dizer que há uma relação entre bilingüidade (bilinguismo a nível pessoal) e identidade, e que o bilingue desenvolve uma identidade cultural diferente da do monolinguê: *“A bilingüidade e a identidade cultural são inter-relacionadas, o desenvolvimento da bilingüidade influencia o desenvolvimento da identidade cultural da criança, que, por sua vez, é influenciada pela bilingüidade.”*⁶

⁴Hall (1995b). Ver também Crites (1971) e Widdershoven (1993).

⁵Ver, por exemplo, Weinreich (1953:117-119), Edwards (1988:129-158), Romaine (1989:269-280), Skutnabb-Kangas (1984), Gal (1979) e Heller (1982).

⁶As traduções das citações neste estudo são minhas. Aparecerão no original em notas de rodapé. *Bilinguality and cultural identity are interrelated; the development of bilinguality influences the development of the child's cultural identity which is in turn influenced by bilinguality.*

No Brasil, o trabalho de Maher (1996) sobre a identidade do “índio” professor é um dos poucos na área de bilinguismo a focalizar especificamente essa questão. Costa (1997) analisa a dificuldade de um brasileiro de esquerda, Henfil, para aprender inglês, rementendo à identidade política como principal fator para isto. Além dessas, outras pesquisas tratam de questões relativas à identidade, mas sem focalizar especificamente este tema. Por exemplo, o trabalho de Martins (1996) é uma pesquisa etnográfica sobre os “brasiguaios”, imigrantes brasileiros de origem alemã no Paraguai, e o de Sanchez (1997) focaliza a tentativa de resgate da língua Mapudungun no Chile. Na linguística, dois estudos tratam das transformações nas línguas japonesa e alemã de imigrantes no Brasil, focalizando os pronomes. São, respectivamente os trabalhos de Suzuki (1990) e Bärnert-Fürst (1989). Ambos tratam destas mudanças com relação a diferentes gerações e atestam um distanciamento crescente das línguas japonesa e alemã faladas no Japão e na Alemanha. Mas, mais uma vez, estas não são pesquisas específicas sobre identidade.

Diante disso, esta pesquisa procura contribuir para uma maior compreensão da relação entre bilinguismo e identidades. No decorrer deste estudo, o contato com outras pessoas bilíngues confirmaram a relevância do tema nos dias de hoje. As seguintes vinhetas, sobre bilíngues que não participaram da pesquisa, são uma ilustração:

G., uma professora de língua estrangeira na Universidade, afirmou em sala de aula: “Sou brasileira, e esta foi uma decisão muito consciente!” Existe necessidade de decidir “ser brasileira”? A aluna que a conhecia desde o ginásio compreendeu. A família alemã da professora, além de muito loira, sempre conservou uma disciplina que a diferenciava das colegas. Ao se afirmar brasileira, G. estava se posicionando no contexto da sala de aula. Porém o rompimento com a herança alemã era uma re-interpretação local do valor da mesma.

D., outro professor universitário, de origem estrangeira, disse durante uma defesa de tese que não saía do Brasil para congressos há dez anos, porque queria valorizar os congressos brasileiros. E terminou, num português em que o sotaque de estrangeiro se evidenciava : “Estou aqui, me tornando um tipo de brasileiro!” Mas, o que seria “um tipo de brasileiro” ? Talvez alguém que resolveu que este país é lindo e vale a pena ficar aqui e promovê-lo.

Finalmente, há o caso de V., uma brasileira de família não-judia, que voltou há pouco de Israel, onde trabalhou num kibutz como professora de educação física. Ao descrever sua reação na chegada mais recente, a terceira, a Israel, ela disse: “Quando eu vejo o kibutz, eu sinto que cheguei à minha casa: I’m home!” É possível sentir que outro país, que não o Brasil, parece sua casa? É necessário utilizar outra língua para dizê-lo?

Estas vinhetas apontam para o movimento nas identidades nos dias de hoje, e para a necessidade de compreender a experiência daqueles que convivem com mais de uma língua e mais de uma cultura, a partir de suas próprias palavras sobre ela em determinado contexto.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo faz uma revisão do desenvolvimento do conceito de identidade, com base em Hall (1995b); começa com a idéia de identidade única do Iluminismo e chega até o conceito de identidades diversas de uma só pessoa, adotado hoje em dia para se referir aos diversos grupos sociais a que ela se afilia. A partir desta noção de pluralidade, há uma proposta de maior dinamismo na conceituação das identidades dos bilíngues, levando em consideração não somente a identidade étnica, mas também outras identidades. O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada nesta pesquisa, incluindo também informações sobre o contexto da pesquisa e os sujeitos da mesma. O terceiro capítulo apresenta de forma geral como os sujeitos narram a sua experiência de se tornarem bilíngues, contando a história a partir da

mudança para outro país ou não, descrevendo a dificuldade inicial de relacionamento com a sociedade local, passando por uma transição que culmina na participação satisfatória, porém ainda marcada muitas vezes pela diferença. O momento atual é o da volta ao Brasil, e o futuro aparece geralmente como incerto quanto à permanência aqui. Nesse capítulo, há também uma análise de como as participantes comentam o fato de serem bilíngues e de como acabam por expressar simbolicamente este bilinguismo através de empréstimos e mudança de código.

A seguir, o quarto capítulo focaliza as ambivalências nas narrativas desses sujeitos, que surgem através de suas afirmações de mudança e permanência simultâneas, através da inclusão e exclusão de falantes das duas línguas em grupos diversos, através da convivência de imagens diversas a seu próprio respeito, que aparecem no que dizem, e finalmente através da afirmação tanto de enriquecimento quanto de dificuldade para os bilíngues decorrentes de se relacionarem com pessoas que não compartilham a outra língua ou conhecem a outra realidade.

Os quatro capítulos são seguidos de uma conclusão e observações finais, que incluem sugestões para pessoas bilíngues, professores de bilíngues, administradores de programas bilíngues e pesquisadores sobre este assunto. Espero que este trabalho contribua para o reconhecimento da necessidade de se compreender a identidade a partir do que os próprios bilíngues dizem a seu respeito, de forma mais dinâmica, percebendo tanto os conflitos quanto as vantagens de participarem de diversos grupos.

CAPÍTULO 1

IDENTIDADES DE BILÍNGÜES: UM CONCEITO MAIS DINÂMICO

Falar sobre o tema “identidade de bilíngües” é, de certa maneira, buscar compreender quem são e que lugar ocupam no espaço social essas pessoas que se relacionam com duas línguas, duas culturas e dois grupos sociais diferentes. É preciso ressaltar que essa noção de bilinguismo pressupõe a unidade de cada uma das duas línguas, uma relativa homogeneidade das duas culturas e a separação entre os grupos sociais. Acredito que, na verdade, estes limites são imaginários, ou seja, aplicam-se a um determinado contexto, e num momento histórico específico. No próprio bilíngüe convivem dois sistemas que podem ser mantidos mais ou menos separados. Seria possível, portanto, considerar as “duas” línguas do bilíngüe como parte de um mesmo repertório verbal. Seria possível também imaginar um hibridismo de culturas e ainda a participação do indivíduo em redes sociais mais ou menos heterogêneas. Assim, o tema a ser abordado nesta dissertação, a identidade de bilíngües, é bastante complexo. E esta complexidade deriva, em parte, das transformações por que tem passado o conceito de identidade.

1.1 De identidade a identidades

A compreensão das questões relacionadas às mudanças sócio-culturais provocadas por tornar-se bilíngüe demandou um levantamento em disciplinas que abordam o tema da identidade relacionado à cultura e à afiliação grupal. Entre antropólogos e sociólogos, o autor que mais me ajudou, por tratar das consequências da modernidade e dos constantes deslocamentos que lhe são característicos, foi S. Hall. Explicando os diversos conceitos de sujeito e de identidade adotados pela teoria social, o autor (1995b:10-12) fala de três períodos. Primeiramente, *o sujeito do Iluminismo* é o sujeito cartesiano, centrado e

unificado, permanecendo o mesmo desde o nascimento até a morte. O centro essencial deste sujeito corresponde à identidade da pessoa. Este conceito de sujeito é criticado como muito individualista e voltado para a identidade masculina, que era o foco da atenção dos estudos naquela época. Depois surge a noção de *sujeito sociológico*, formado em relação a outros na sociedade. O sujeito possui uma essência que é formada e modificada em diálogo com os mundos culturais com que convive. A identidade, portanto, nesta fase é interativa. Sua identidade faz ponte entre o “interior”, que é o “eu real”, e o “exterior”, que são os mundos culturais que o modificam. Os autores citados são G. H. Mead e C. H. Cooley. Finalmente, Hall explica que esta noção de sujeito tem sido deslocada, e surge então o *sujeito pós-moderno*, fragmentado. Ele não tem uma identidade, mas muitas. Como o autor diz (*op. cit.*:7):

A questão da identidade tem sido debatida intensamente na teoria social. Em essência, o argumento é que as antigas identidades que estabilizaram o mundo social por tanto tempo estão em declínio, dando espaço a novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno como um sujeito unificado. Esta assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo que desloca as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e enfraquece as armações que dão aos indivíduos um lugar estável no mundo social.

Em outras palavras, existe atualmente uma “crise de identidade”, porque “paisagens culturais”⁷, isto é, a forma como as categorias de classe, gênero, sexualidade, etnicidade, raça e nacionalidade eram culturalmente construídas, estão sendo fragmentadas. Como consequência, o sujeito pós-moderno é visto como isento de identidade fixa, permanente ou essencial. Hall (*op.cit.*:12) também diz:

A identidade tornou-se uma “festa móvel”: formada e transformada continuamente em relação às maneiras pelas quais somos representados e

⁷“Paisagens culturais” é um termo de S. Hall. A noção de cultura como composta de padrões que orientam o indivíduo (como paisagens podem dar orientação) é defendida por Geertz (1973:52), por exemplo. Geertz já reconhecia que culturas são mais ou menos integradas, isto é, estão sujeitas à variação e à mudança.

tratados nos sistemas culturais que nos circundam...Ela é histórica, não biologicamente definida. O sujeito assume identidades diferentes em momentos diversos, identidades que não estão unificadas em torno de um "self" coerente. Dentro de nós coexistem identidades contraditórias, pressionando em direções diversas, de modo que nossas identificações estão sendo continuamente mudadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada do nascimento à morte, é somente porque construímos uma história confortante ou uma "narrativa do self" sobre nós mesmos.

A situação assim descrita prevê um certo desconforto, com pressões em diferentes sentidos, uma certa desorientação, que no entanto parece poder ser trabalhada através de uma história "confortante" a respeito do "self".

De acordo com Hall, ao mesmo tempo que existe um processo de homogeneização através da globalização no mundo de hoje, há também um ressurgimento de identidades locais e uma politização da identidade em nome de reivindicações das mais diversas. No caso de grupos que se deslocam de um país a outro, ou seja, de imigrantes, há um movimento também em suas identidades. Três possibilidades se delineiam, 1) a resistência à noção de diferença, 2) um apego à tradição, que procura restaurar a pureza anterior, ou 3) a aceitação de uma "tradução", o que significa a consciência de ter sido "conduzido a outro lugar", ter uma identidade diferente e de pertencer simultaneamente a dois mundos.

Um outro autor muito interessante, da sociologia do conhecimento, que corrobora a mudança na conceituação de identidade é Berger. O autor (1980:12-13) fala do desenvolvimento do conceito de identidade, comparando as sociedades pré-modernas às modernas:

Sociologicamente falando, sociedades pré-modernas são marcadas pelo fato de que suas instituições têm um alto grau de certeza... O que foi dito anteriormente sobre as técnicas materiais da vida pode ser dito também sobre uma grande variedade de arranjos institucionais: É assim que as coisas são feitas, e de nenhuma outra forma. É assim que alguém se casa (e com quem); é assim que se cria crianças, que se faz a vida, que se exerce poder, que se faz a guerra - e de nenhuma outra forma. E já que os seres humanos derivam sua identidade daquilo que fazem, é isto o que uma pessoa é - e não se pode ser

*outra pessoa ou qualquer coisa diferente.*⁸

Com a modernidade, há a introdução da pluralidade, pela proliferação de instituições, e isto leva a uma maior possibilidade de escolha individual. Por sua vez, esta maior possibilidade de escolha produz uma maior necessidade de reflexão e uma maior consciência de si próprio, isto é, uma maior subjetividade. Ao poder escolher e ao refletir sobre si, o indivíduo passa a ver o mundo exterior de forma mais questionável, e o mundo interior como mais complexo. Berger *et alii* (1974) qualificam a identidade moderna como:

- a) relativamente diferenciada, principalmente como resultado do pluralismo dos mundos sociais das experiências individuais, com identidades discrepantes, difíceis de integrar;
- b) relativamente aberta, isto é com algumas características ainda por definir por meio de escolha pessoal;
- c) mais reflexiva, justamente devido a tantas escolhas por fazer;
- e d) excepcionalmente individual.

Esta liberdade de escolha tem um custo, que Berger denomina de “homelessness” e poderia ser traduzido como a perda de um sentimento de tranquilidade, do conforto de se sentir em casa. É semelhante à falta de orientação a partir da “perda de paisagens culturais estáveis”, de Hall (*op.cit.*).

Como se pode perceber, Berger apresenta o conceito sociológico de identidade, embora já se perceba em sua obra a semente do que passaria a ser visto como sujeito pós-moderno: complexidade e questionamento das várias estruturas que procuram defini-lo de forma totalizante.

A grande contribuição de Berger e Luckmann (1966) foi a de chamar a atenção para a construção social da realidade, e portanto da identidade. Nesta construção, há uma

⁸*Sociologically speaking, premodern societies are marked by the fact that their institutions have a very high degree of taken-for-granted certainty...What was said before about the material techniques of life can also be said about the widest range of institutional arrangements: This is how things are done, and not in any other way. This is how one marries (and whom); this is how one raises children, makes one's livelihood, exercises power, goes to war - and in no other way. And since human beings derive their identity from what they do, this is who one is - and one could not be anyone or anything else.*

participação do indivíduo, que objetiva sua identidade através da sua interação com outros na sociedade. A objetivação proporcionada pela linguagem dá “realidade” às nossas significações subjetivas, de modo que ao falarmos sobre nós mesmos não só nos revelamos aos nossos interlocutores, mas a nós mesmos. Com relação à importância da língua para a objetivação das expressões subjetivas, os autores (*ibid*:37) afirmam:

As objetivações comuns da vida cotidiana são mantidas primariamente pela significação linguística. A vida cotidiana é, acima de tudo, a vida com e por meio da linguagem que compartilho com meus companheiros. Um entendimento da linguagem é, assim, essencial para qualquer entendimento da realidade da vida cotidiana.⁹

A estabilidade desta cristalização da subjetividade provém da característica de descolamento (detachment) da língua com relação às interações face-a face. Isto quer dizer que esta subjetividade permanece enquanto eu puder falar dela, mesmo em outras situações.

Se por um lado os autores afirmam esta possibilidade de estabilidade, por outro enfatizam que é na interação com um grupo de referência que podemos manter essa nossa noção de realidade. Isto significa que os grupos com os quais nos relacionamos regularmente precisam legitimar nossas objetivações do que consideramos ser nossa identidade. Quando há discrepâncias, como consequência, mudamos de idéia a nosso próprio respeito, ou mudamos de grupo de referência, para excluir as ameaças ao que cremos ser real. Neste sentido, se a auto-imagem de um indivíduo sofre o questionamento de um grupo, ele pode ou aceitar a sua nova interpretação, ou abandonar o grupo. O que se percebe aqui é que a identidade não é simplesmente atribuída e aceita. Há um movimento de objetivação de uma subjetividade, que é aceita ou não por um grupo, e uma reação posterior do indivíduo.

Robert Wuthnow e seus colegas (1984:64) descrevem bem esta posição de Berger:

⁹*The common objectivations of everyday life are maintained primarily by linguistic signification. Everyday life is, above all, life with and by means of the language I share with my fellowmen. An understanding of language is thus essential for any understanding of the reality of everyday life.*

Berger vê o "eu" como um produto social que o próprio indivíduo ajuda a criar. Como construção humana, é altamente maleável - fortemente influenciado pelos vários arranjos institucionais nos quais é localizado.(ênfase minha)¹⁰

Um dos problemas da teoria de Berger é que como via o grupo social como um todo, e as interações no interior deste todo como mantenedoras de uma noção de "real", o estrangeiro era sempre considerado uma ameaça. Desta forma, excluía a possibilidade de haver alguém que conciliasse a vida em duas esferas sociais, convivendo com dois grupos de culturas diferentes, por exemplo. Berger e Luckmann falam do conceito de alternância, uma mudança de esfera social, com o exemplo típico da conversão religiosa. No caso, uma mudança de visão da "realidade" corresponde a uma mudança de grupo social. Mas há uma linearidade nesta mudança que não combinaria com a idéia pós-moderna da participação da pessoa em diversos grupos simultaneamente, e, portanto das suas diversas identidades. Num outro exemplo, Berger (1963) cita imigrantes italianos nos Estados Unidos, que ao conseguirem mudar de status social, reinterpretam o passado com o objetivo de se desligarem das pessoas anteriormente íntimas. A desvalorização das mesmas é uma espécie de sacrifício necessário à nova identidade assumida. Consequentemente, a antiga namorada da Little Italy é vista como ignorante, os antigos amigos envergonham, e até a mãe italiana é caracterizada como velha e tola. Para Berger, portanto, a pluralidade de pertencimento e de culturas é sempre um problema a ser resolvido pelo abandono de uma identidade em favor de outra. É uma idéia que contempla apenas uma possibilidade, a de aculturação e assimilação. Acredito que, hoje em dia, não seja a única opção.

No Brasil, entre os autores que se destacam por tratar do tema "identidade", desta vez

¹⁰*Berger views the self as a social product that the individual himself helps to create. As a human construction it is highly malleable - influenced strongly by the various institutional arrangements into which it is placed.*

na antropologia, está Cardoso de Oliveira. Seu trabalho (1976) trata a identidade étnica como um fator da organização social, com base, principalmente na auto-atribuição e na atribuição por outros, uma idéia originalmente de Barth(1969). O trabalho de Cardoso de Oliveira é interessante porque, além de pesquisar o contexto brasileiro, faz uma revisão teórica do conceito de identidade. Ele aponta como outros antropólogos (Goodenough, 1963; Moerman, 1965) bem como sociólogos (Goffman, 1973 , 1963; McCall e Simmons,1966) trabalharam esse conceito, diferenciando a identidade pessoal da identidade social, mantendo ao mesmo tempo a noção de que elas são conectadas. E enquanto para psicólogos, como Erikson (1968), a identificação por outros é um mecanismo de pouca utilidade, porque a identidade não seria uma soma de identificações, mas uma realidade gestáltica, Cardoso de Oliveira considera fundamental a apreensão dos mecanismos de identificação para compreender a identidade étnica, porque estes refletem a identidade em processo.¹¹

Neste sentido, o autor aponta para a identidade contrastiva como momento de emergência da identidade étnica. Numa identificação etnocêntrica de negação, há uma auto apreensão, no contexto de fricção inter-étnica. Esta consciência, pautada de valores, é assumida como ideologia. Aqui o autor elogia a ligação entre identidade e ideologia apontada por Erikson, que permitiria a solidariedade (produto da maturidade). No caso da identidade étnica, Cardoso de Oliveira afirma que a identificação se dá como uma tomada de posição com referência a grupos pré-existentes. O mesmo poderia ser aplicado a outros grupos sociais em que a identidade seria uma tomada de posição em situações de contraste.

Partindo de casos no alto Xingu e na região do Chaco, às margens do rio Paraguai, o autor fala, então, de momentos de saliência e momentos de apagamento da identidade étnica

¹¹Ruben (1992) descreve o desenvolvimento do conceito de identidade no Brasil, apontando para a importância do trabalho de Cardoso de Oliveira, responsabilizado-o por introduzir o conceito sociológico de identidade, para substituir o pré-sociológico, com base na psicologia.

como diferença. Os momentos de maior saliência se referem às relações onde há maior assimetria, isto é, em que um grupo é considerado como superior ao outro. Neste caso, ficam claros o caráter contrastivo e ideológico da identidade étnica e seu teor de oposição. No caso de ambiguidades, nas situações de contato, o autor afirma que há uma manipulação com base em critérios de “ganhos e perdas”.

No trabalho de Cardoso de Oliveira, portanto, surge a noção de interpretação local da identidade, baseada nas relações sociais, de tal forma que diferenças são salientadas ou não, em situações específicas de contato, de acordo com a percepção maior ou menor de assimetria entre os grupos. Esta idéia, para mim iluminadora, aponta para a possibilidade de se interpretar os limites entre grupos como mais ou menos importantes. Ao mesmo tempo, como fala de grupos pré-existentes e do caráter ideológico da identidade, esta possibilidade de definição da identidade fica limitada pela persistência dos limites entre grupos e pela influência da ideologia vigente.

O que se percebe, portanto, a partir destes três autores é que há um dinamismo na conceituação de identidade, o que nos leva a concluir que o próprio conceito de identidade está sujeito ao contexto, de tal forma que é a partir da experiência que se (re)constrói a conceituação das identidades de um indivíduo, num ato de interpretação, através da linguagem, que o relaciona a um grupo ou a grupos sociais diversos. Isto quer dizer por um lado, que a teoria sobre a identidade de bilíngues influencia a forma como são vistos, e por outro, que esta teoria precisa ser revista e atualizada, diante das interpretações das experiências dos bilíngues, que se modificam em diversos contextos.

1.2 Linguagem e identidade

Nos estudos sobre a linguagem, geralmente quando se fala em identidade há uma

ligação imediata à questões referentes à identidade étnica. A associação de uma língua a uma identidade étnica, embora comum, não deveria ser aceita automaticamente. Appel e Muysken (1987:20) apresentam bem esta questão:

...não há uma relação de correspondência entre identidade e língua. Uma identidade sócio-cultural ou étnica distinta nem sempre tem uma língua distinta correspondente, enquanto que grupos com línguas distintas podem ter identidades muito semelhantes. Além disso, identidades e línguas não são um todo monolítico, mas são claramente diferenciadas, heterogêneas e variáveis. Isto faz com que sua relação em situações específicas seja ainda mais intrincada.¹²

Explicando a dissociação entre língua e identidade étnica, Gumperz (1982b), que trabalha com a sociologia interacional, fala dos conceitos “velho” e “novo” de etnicidade, citando o trabalho de Glazer e Moynihan, e dizendo que, se por um lado, o *velho* conceito se baseava na semelhança e incluía na mesma identidade étnica pessoas que residiam numa mesma região geográfica, desenvolvendo laços políticos e ocupacionais, por outro, o *novo* conceito se baseia em diferenças, que separam em mais de um grupo as pessoas de uma mesma área geográfica. Assim, estes conceitos apontam para o pluralismo das sociedades modernas, com foco também na identidade étnica. Segundo o autor (*op. cit.*:5-6), num contexto plural, mesmo quando os grupos utilizam uma mesma língua, há uma persistência de velhos padrões discursivos, refletindo uma identidade grupal diversificada:

Novas estratégias comunicativas são criadas baseadas na justaposição dos dois conjuntos de formas que simbolizam não somente o pertencimento ao grupo mas também a aderência a um conjunto de valores. Estas convenções comunicativas são em grande parte independentes da língua em si, i.e., podem ser utilizadas tanto se a língua majoritária quanto se a língua

¹²...there is not a one-to-one relation between identity and language. A distinct social cultural or ethnic identity does not always have a distinct language as counterpart, while groups with distinct languages may have largely overlapping identities. Furthermore, identities and languages are not monolithic wholes but are clearly differentiated, heterogeneous and variable. This makes their relation in specific situations even more intricate.

*minoritária for falada.*¹³

O resultado destas diferenças nas convenções comunicativas, mesmo quando uma mesma língua é empregada, é um frequente desentendimento entre pessoas que interagem regularmente, mas se percebem como membros de grupos étnicos diferentes. Pode-se perceber que Gumperz enfatiza a permanência das marcas de um grupo, o que seria uma certa irredutibilidade. Esta ênfase na diferença era muito importante como uma interpretação necessária numa época em se falava predominantemente em assimilação e em desaparecimento de culturas que se submeteriam a culturas “mais desenvolvidas”. A permanência da diferença aparece também nos seus conceitos de código “nosso” e código “deles”, utilizados na mudança de código. Outros autores (Appel and Muysken, 1987; Scotton and Ury, 1977), no entanto, reconhecem que o uso de um determinado código pode não ser a afirmação de uma identidade, mas sim uma estratégia de neutralidade.

O que parece faltar a Gumperz, nesta obra pelo menos, é a idéia que aparece em Erickson e Shultz (1982), autores ligados à etnografia educacional que embora identidades étnicas diferentes dificultem a interação, existe a possibilidade de se recorrer ao co-pertencimento a outros grupos sociais, o que pode, por sua vez, facilitar a interação.

Como pode haver a valorização de outros grupos sociais no decorrer da interação, a importância atribuída à identidade étnica torna-se variável. Isto quer dizer que não só pode haver uma salientação das diferenças e semelhanças numa só categoria (identidade étnica) mas a consideração de uma ou outra forma de categorização como mais ou menos importante.

¹³*New communicative strategies are created based on the juxtaposition of the two sets of forms which symbolize not only group membership but adherence to a set of values. These communicative conventions are largely independent of the actual language, i.e., they may be used whether the minority or the majority language is spoken.*

Heath e McLaughlin (1996:222), depois de pesquisarem no contexto de três centros urbanos americanos programas bem sucedidos de assistência a adolescentes pobres, chamam a atenção para a reinterpretação da identidade étnica em contextos diferentes:

Uma chave para as identidades étnicas no contexto urbano contemporâneo é o reconhecimento que os jovens habitam realidades múltiplas e que expressões do "eu" representam repertórios múltiplos. Neste contexto particular a etnicidade sinaliza somente uma parte de uma identidade social mais abrangente, um aspecto do "eu" do qual o jovem deve se orgulhar, mas que é, em si mesmo, uma forma de apresentação insuficiente ou um guia inadequado para a organização. Na América contemporânea, a etnicidade dos jovens adquire significado na cultura maior e é reinterpretada em cada local e por cada geração.¹⁴

Se a importância atribuída à identidade étnica pode variar, e se a participação em diversos grupos nos possibilita ressaltar uma ou outra identidade no decorrer de uma interação, como isto afetaria a linguagem que utilizamos?

Os estudos de Goffman (1974) sugerem que no decorrer de uma interação é possível adotar diferentes alinhamentos, de tal forma que nas mudanças de alinhamento, muda o piso (footing) de cada participante. Erickson (1996:292) comenta esta variação de posicionamento na interação, incluindo, como Cardoso de Oliveira, o trabalho de Barth, que ressalta o uso de marcas diacríticas variáveis:

...nossa identidade social num encontro é sempre potencialmente multidimensional. Esta é outra contribuição de Goffman. Ele observou que trazemos muitas identidades em potencial a um dado encontro. Quais aspectos da identidade revelamos é opcional e estratégico, mas não necessariamente resultado de uma deliberação consciente. Barth (1969) também observa que a identidade social não é um fenômeno unitário; há símbolos e marcas diacríticas da identidade que podemos revelar que apontam para a maior relevância de certos atributos em relação a outros

¹⁴Key to ethnic identities within the contemporary urban context is recognition that youth inhabit multiple realities and that expressions of self represent multiple repertoires. In this embedded context, ethnicity signals only one part of a broader social identity, an aspect of self in which youth must take pride but which in and of itself is an insufficient social brief or inadequate guide for organization. In contemporary America, youth's ethnicity obtains meaning in the larger culture and is reinterpreted in each locale and by each generation.

*para os propósitos do encontro em questão.*¹⁵

Um dado muito importante que pode ser derivado desta observação é que se algumas marcas são utilizadas como relevantes, há outras que ficam nas sombras, sem se evidenciarem. Há, portanto identidades não reveladas, ou não ressaltadas, que podem vir a emergir no decorrer da interação ou não. Outra observação muito importante de Erickson é que a identidade revelada, embora estratégica, nem sempre é resultado de deliberação consciente. Este é um comentário que faz referência ao trabalho de Goffman, e que procura contrabalançar as interpretações que colocam a apresentação do “eu” como uma encenação sob total controle do falante. Goffman mesmo ressalta várias vezes que seu trabalho utiliza o teatro como um andaime, um modelo em muitos aspectos inadequado, para buscar uma maior compreensão do que acontece em interações face-a-face no contexto de instituições.¹⁶

Romaine (1989:156) também comenta sobre estas mudanças de piso e sugere que as marcas linguísticas podem ser manifestadas paralinguisticamente e/ou linguisticamente. Entre as marcas linguísticas estão a mudança de código, ou de estilo, o uso de formas de tratamento, ou mudanças de tom. Ela afirma que estas são as manifestações superficiais das negociações interpessoais das identidades que ocorrem na conversa. Como existe esta negociação das identidades dos participantes, a adoção de uma ou outra estratégia para simbolizar uma ou outra identidade é aceita ou não. Um autor que trata da aceitação ou não de uma identidade simbolizada é Rampton (1995). Através de um novo termo, “crossing”, que o autor (*op.cit.*: 14) define como “uso de variedades linguísticas associadas a grupos

¹⁵...our social identity in an encounter is always potentially multidimensional. This is another insight that derives from Goffman. He observed that we bring many potential identities to a given encounter. Which aspects of identity we reveal is optional and strategic, yet not necessarily the result of conscious deliberation. Barth (1989) also observes that social identity is not a unitary phenomenon; there are badges or diacritical markings of identity that we can display which point to the relevance of certain attributes over others for the purposes of the encounter at hand.

¹⁶Ver Goffman (1973:254-255).

*sociais ou étnicos aos quais o falante geralmente não 'pertence'...*¹⁷, quer chamar a atenção para o fato de que há línguas geralmente associadas a certos grupos, e que a utilização das mesmas por pessoas consideradas de fora é uma forma de subverter a definição do que é ou não apropriado, de negociar a importância atribuída à etnicidade. Rampton (*op. cit.*:297) fala até da construção de uma “nova herança” proveniente da interação entre pessoas consideradas de “raças” diferentes: “...estas enunciações de identidade grupal **atravessaram** os limites da descendência biológica. Sem tentar obscurecer ou obliterar algumas diferenças consideráveis de experiência, “crossing” envolvia a construção ativa e continuada de uma nova herança proveniente da própria interação multiracial.”¹⁸ Sem concordar com a utilização por este autor de categorias como “raça”, já questionadas há muito tempo, reconheço que ele chama atenção, com razão, à permanência de estereótipos que remetem a essa classificação e à impropriedade de se pensar o uso de uma língua como necessariamente atrelado para sempre a qualquer grupo.

Giles e Powesland (1975) desenvolveram o modelo da acomodação linguística para tentar ligar as áreas de diversidade linguística e avaliação do falante. De acordo com os autores, há três formas de modificação da linguagem possíveis no decorrer de uma interação: a adaptação a uma norma, a acomodação convergente e a divergência. No uso normativo, a situação determina a escolha de código ou estilo. Na acomodação convergente, o falante deseja ser aceito pelo seu interagente e modifica sua forma de falar (no caso do estudo dos autores, o seu sotaque) para se aproximar do que imagina ser a variante do interlocutor. Na

¹⁷...the use of language varieties associated with social or ethnic groups that the speaker does not normally 'belong' to.

¹⁸...these linguistic enunciations of group identity traversed the boundaries of biological descent. Without trying to obscure or obliterate some very considerable background differences, crossing involved the active ongoing construction of a new inheritance from within multiracial interaction itself.

divergência, ou acomodação divergente, o falante deseja se dissociar do interlocutor e adota uma variante mais acentuadamente diferente da do mesmo. Por um lado, e em minha leitura, concordando com a idéia de negociação das identidades de Romaine e Rampton, os autores afirmam que nem toda acomodação é aceita, isto é, há um limite ideal de acomodação convergente que se for ultrapassado será avaliado negativamente. Acrescentam ainda que cada falante tem uma capacidade de acomodação limitada. Por outro lado, também afirmam que através da acomodação as pessoas podem revelar suas diferentes facetas a outras pessoas, mantendo uma certa regularidade para cada uma. No caso de haver um grupo presente em que diferentes facetas são conhecidas por pessoas diferentes pode surgir uma situação embaraçosa. Esta afirmação dos autores demonstra a dificuldade de se integrar as diversas identidades numa sociedade plural.

Embora o indivíduo possa participar de diversos grupos, isto não implica que não haverá pressões para que ele se comporte de acordo com as normas de um deles apenas. De fato, como os autores acima sugerem que há situações que determinam o uso de uma ou outra língua, na verdade apontam para o fato de que há domínios onde apenas uma ou outra língua é aceitável. Este tipo de imposição só é possível porque há diferença de poder de um ou outro grupo em determinados ambientes. O grupo mais poderoso estabelece normas para determinar o uso de sua língua. A diferença de poder, portanto, pode limitar a possibilidade de se falar uma ou outra língua em determinados ambientes.

Hall (1995a:216), propondo uma perspectiva sócio-histórica da interação, propõe que a diferença de poder limitaria também a possibilidade de se escolher que identidade queremos tornar saliente em uma interação:

quanto mais (ou menos) poder sócio-histórico um grupo social tem, mais (ou menos) capazes são seus membros de tornarem salientes os tipos de identidades que preferem em qualquer momento particular de uma

*interação.*¹⁹

Se retomarmos aqui a idéia de Cardoso de Oliveira de que diferenças podem ser salientadas ou apagadas, de acordo com S. Hall quem determinaria maior saliência ou apagamento da identidade em questão seria o grupo mais poderoso. Dentro desta mesma posição, Bourdieu (1995:173) diria que

O que pode ser dito e a maneira de dizê-lo numa circunstância determinada dependem da estrutura da relação objetiva entre as posições que o emissor e o receptor ocupam na estrutura de distribuição do capital lingüístico e das outras espécies de capital.

Mas, a meu ver, admitir que há um jogo de forças na definição de identidades não é necessariamente sucumbir à definição da realidade pelos detentores do poder, pelo contrário, é possível adotar uma noção Foucaultiana de poder que circula, que é exercido, mas ao qual se faz resistência. Por exemplo, segundo Orlandi (1990), como brasileiros fomos descritos primeiramente na linguagem escrita por colonizadores e missionários. O efeito dessa definição persistiu de tal modo que o que fazemos até hoje tem como referência esse outro. Nós, ao contrário, não parecemos ter este papel de outro para os europeus. Na minha opinião, deveríamos retomar estas definições, reinterpretar nossa história.

É o que os Afro-americanos têm feito nos Estados Unidos. Excluídos do discurso histórico por muitos anos, ou participantes apenas na categoria de subalternos inferiorizados, eles têm procurado divulgar um “outro lado da história”, onde figuras como Sojourner Truth, Martin Luther King e outros têm uma posição de destaque, assim como suas importantes realizações. Não se trata de “inventar” uma “nova história”, mas de reconhecer que toda teoria é interessada e que isso se revela quando parte de uma figura é apagada ou ressaltada

¹⁹...the more (or less) sociohistorical power a social group has, the more (or less) able the members are to have the kinds of identities they prefer to be made salient at any particular moment within an interaction...

na história. Como bem descreve McGuire (1990:226), ao falar sobre narrativas históricas:

*Narrativas históricas podem ser relatórios de eventos e pessoas reais, mas não são as coisas em si. Narrativas históricas são inerentemente retóricas: Elas não apresentam, mas representam eventos e pessoas - elas interpretam.*²⁰

1.3 Aprendizagem de outra língua e identidade

Já foi dito acima que é através da linguagem que a identidade é construída e mantida.

Assim, há dois momentos diferentes para quem aprende uma outra língua. Tabouret-Keller (1987:250) explica que, no princípio da aprendizagem, a língua estrangeira

não garante para ele (o aprendiz) nem relação de inscrição, nem relação de identificação. Ou se ela o faz, é de maneira precária e paradoxal: inscrição e identificação são os suportes de uma rejeição, de uma marginalização, de uma posição insuportável, a sua revelia.

Aqui percebemos que o que provoca desconforto neste primeiro momento é a marginalização. Impossibilitado de participar no grupo que fala a língua que deseja adquirir, é nesta mesma língua que ele é representado como “excluído” ou “excluível”, sem que nada possa fazer. Isto quer dizer que, na ausência de uma linguagem comum, o que vigora é a representação na língua dominante da identidade atribuída pelo grupo ao que está tentando aprender sua língua. Geralmente isto implica em exclusão.

Nos modelos atuais sobre a aquisição de uma segunda língua é enfatizada a necessidade da aquisição de uma nova cultura que permita o relacionamento com o grupo falante de outra língua. Widdowson e Cripser (1975:171-178), afirmam que, ao aprender outra língua, é necessário aprender também o comportamento da outra cultura, e portanto, adotar pontos de vista diferentes sobre o mundo. Como consequência, se tais

²⁰Historical narratives may be reports of actual events and real people, but they are not the things themselves. Historical narratives are inherently rhetorical: They do not present, but represent events and person - they interpret.

comportamentos e pontos de vista são muito distantes dos que a cultura de origem promove, o aprendiz pode passar por conflitos. Os autores acreditam, portanto, que falar uma língua sem adotar o comportamento cultural associado impossibilita a integração com o outro grupo. A inclusão no grupo da segunda língua através da aculturação é vista, de forma semelhante, também por Schumann como determinante do grau de aquisição da segunda língua. Todo o debate sobre a importância de uma motivação integrativa (Gardner and Lambert, 1972) também traz no seu bojo a noção de mudança de afiliação de um grupo a outro. No caso, fica implícito que os vitoriosos, que “melhor” adquirem a segunda língua, são aqueles que passam a se sentir parte do grupo falante da outra língua.

Como se pode perceber, estas posições se baseiam numa noção de grupo linguístico e cultural homogêneo e jamais considerariam uma mudança no grupo da segunda língua a partir da participação deste novo falante.²¹ Mais uma vez, como já foi mencionado acima sobre linearidade das mudanças na teoria de Berger e Luckmann, é o falante que muda, é ele quem faz uma passagem, quem sofre uma alteração. Desta forma, fica muito difícil se participar em vários grupos ou mudar as fronteiras entre os grupos. A consequência final é todo o debate sobre falantes nativos/não nativos. De acordo com Rajagopalan (1997:230), este debate só é possível a partir da noção de uma identidade pura, uma noção que está sendo cada vez mais questionada, principalmente fora da linguística:

Que o conceito de identidade pura não tem mais nenhuma utilidade em nosso mundo de hoje, marcado pela migração em massa e pela mistura étnica e cultural em escalas sem precedentes...é uma opinião adotada cada vez mais

²¹O estudo da aculturação unilateral é criticado, por exemplo, por Bastide (1979:77-92), que faz uma referência ao trabalho de Gilberto Freyre sobre o luso-tropicalismo e sua apologia de uma dupla integração ou amalgamação.

*por estudiosos fora da linguística.*²²

1.4 Bilinguismo e identidade

O debate sobre falantes nativos/não nativos geralmente se coloca justamente num segundo momento, quando já existe o bilinguismo. Até hoje, porque a representação do grupo é idealizada como um todo homogêneo, indivíduos bilíngues são classificados (Hamers and Blanc, 1989:9-11) de acordo com a afiliação a grupos diferentes, como: 1) bilíngues biculturais (dupla afiliação e identidade bicultural), 2) bilíngues monoculturais na primeira língua (afiliação ao grupo da primeira língua e adoção de sua cultura) 3) bilíngues monoculturais na segunda língua (afiliação ao grupo de segunda língua e adoção de sua cultura) 4) bilíngues deculturados de identidade anômica.

Dentro desta classificação, mais um termo que denota dificuldade, desconforto e sofrimento: anomia. O bilíngue pode se sentir “sem grupo”, como nos explica Lambert (1972:225-6):

*...quanto mais proficiente alguém se torna numa segunda língua, mais ele pode sentir que seu lugar no seu grupo de origem foi modificado, ao mesmo tempo que o outro grupo linguístico-cultural se tornou mais do que um grupo de referência para ele. Pode ter se tornado, de fato, um segundo grupo a que ele pertence. Dependendo da compatibilidade das duas culturas, ele pode experimentar tristeza ou arrependimento ao perder os laços com um grupo, misturadas com a ansiedade amedrontada de entrar num grupo relativamente novo. O conceito de anomia, proposto primeiramente por Durkheim (1897) e mais recentemente por Strole (1951) se refere a tais sentimentos de incerteza ou insatisfação.*²³

²²That the concept of pure identity no longer has any useful role to play in our present-day world marked by mass migration and cultural and ethnic intermixing at an unprecedented scale... is an opinion increasingly voiced by scholars outside of linguistics.

²³...the more proficient one becomes in a second language the more he may find that his place in his original membership group is modified at the same time as the other linguistic-cultural group becomes something more than a reference group for him. It may, in fact, become a second membership group for him. Depending upon the compatibility of the two cultures, he may experience feelings of chagrin or regret as he loses ties in one group, mixed with the fearful anticipation of entering a relatively new group. The concept of anomie first

Aqui, o desconforto se relaciona a sentimentos de incerteza ou insatisfação e é atribuído à incompatibilidade das duas culturas e ao sentimento de perda dos laços com seu grupo de origem e ao mesmo tempo ansiedade e medo de não ser aceito no segundo grupo que pretende adotar. Embora se possa verificar pelas datas que o conceito de anomia é um conceito do final do século passado, ele tem sido retomado por autores atuais, que reconhecem as dificuldades provenientes do contato entre duas culturas diferentes. No entanto, uma ilustração, que aparece no trabalho de Gardner e Lambert (1972:59-96) aponta para a complexidade da atribuição de anomia a um grupo. Ao falar sobre os grupos minoritários que falam francês na Louisiana e no Maine, os autores concluem dizendo que, em comparação com a maioria americana, eles são mais anômicos, mais autoritários e mais etnocêntricos:

Descobrimos que os americanos-franceses são mais anômicos, autoritários, e etnocêntricos do que os alunos americanos, e embora tenham maior simpatia pela cultura americana-francesa, no entanto, eles expressam uma preferência forte pelo estilo de vida americano ao invés do francês europeu. O padrão dá a impressão novamente de que os jovens americanos-franceses estão presos num conflito de lealdades significativa, envolvendo as duas facetas de sua experiência cultural.²⁴

Nesse trecho, parece estranho dizer que os americanos-franceses são ao mesmo tempo mais etnocêntricos e mais anômicos, porque a anomia deveria implicar uma perda de laços com o grupo de origem e o etnocentrismo o apego a uma identidade grupal considerada superior. A dificuldade dessa classificação se confirma, quando os autores afirmam mais

proposed by Durkheim (1897) and more recently extended by Strole (1951) refers to such feelings of social uncertainty or dissatisfaction.

²⁴*We found that the French-American are more anomic, authoritarian, and ethnocentric than American students, and although more sympathetic to the French-American culture, they nevertheless express a strong preference for the American over the European French way of life. The pattern gives one the impression again that French-American young people are caught up in a very meaningful conflict of allegiances involving the two facets of their cultural background.*

adiante:

...tornou-se ainda mais evidente nesta análise que não é fácil crescer sendo tanto francês quanto americano em uma comunidade americana. Porém, vimos durante toda esta investigação uma resistência muito saudável a se desistir da identidade que se tem, ou mesmo de parte dela.²⁵

Se há resistência “saudável” à perda de identidade e se há uma tentativa de ser tanto americano quanto francês, isto não deveria ser considerado anômico. Mas, o que seria, então? Seria talvez o produto desta tentativa de ser plural, em contato com as pressões para a assimilação.

Quanto às classificações 2 e 3, daqueles que embora falem duas línguas mantêm apenas uma identidade parecem ser também baseadas numa noção de homogeneidade. Seria possível falar uma outra língua sem que isso afetasse a identidade de alguém? É uma questão ainda debatida. Por um lado, a idéia de motivação instrumental parece confirmar esta possibilidade. A situação de multilinguismo, na África, por exemplo, parece promover esta dissociação entre identidade e língua. Embora haja uma língua estrangeira, geralmente do colonizador (inglês ou francês) falada em ambientes oficiais ou utilizada na educação, é a língua tribal que é utilizada no ambiente familiar e que determina a identidade dos membros dos diversos grupos. Nesse caso, aprender a língua oficial não faria diferença na identidade. Por outro lado, a ligação entre língua e identidade ainda é muito forte em outras situações, como entre os franceses no Canadá, que ao recusarem-se a aprender inglês estão na verdade, defendendo um direito à uma cultura considerada como herança e resistindo à mudança de identidade. Por isso a atitude no Canadá para com os bilingues é de que são diferentes dos monolíngues e portanto considera-se que tenham uma identidade diferente. É uma questão

²⁵...it has become even more evident in this analysis that it is not easy to grow up being both French and American in an American community. Still we have seen throughout this investigation a very healthy resistance to giving up one's identity, even part of it.

ainda não resolvida.

A meu ver, aprender outra língua é sempre entrar em contato com outra forma de ver o mundo, mas isso não implica necessariamente na adoção do ponto de vista do outro. Há semelhanças entre culturas e não somente diferenças. O que acontece, então, é, em primeiro lugar, a percepção da própria cultura, ou seja, de diferenças entre culturas, e em segundo lugar uma relativização das mesmas como “única forma de se orientar no mundo”, ou para retomar a terminologia de S. Hall, há um deslocamento de paisagens culturais. A partir desta idéia acredito que a cultura do bilíngüe não corresponda exclusivamente nem à sua cultura de origem e nem à nova cultura com a qual passa a ter contato. Quanto a sua afiliação, concordo com Lamy (1979) que é o contato com um grupo majoritário e a interação com seus membros na posição de participante que na verdade provoca uma mudança na afiliação. O bilinguismo simplesmente facilita isto. Portanto a participação precede a afiliação, e a meu ver a participação em mais de um grupo demanda a socialização nos mesmos. A possibilidade de pertencer a mais de um grupo vai depender do momento histórico em que se vive e do grau de tolerância da diferença.

Finalmente, a posição do bilíngüe bicultural é apresentada como uma identificação positiva com os dois grupos culturais que falam suas línguas. É uma posição aparentemente resolvida, tranqüila. O problema com esta tipologia é que ela é muito estática. Faltam pelo menos duas dimensões relacionadas à representação das diferentes culturas. Em primeiro lugar, como se relacionam os grupos em questão? Se há conflito entre os mesmos, se há assimetria (como geralmente acontece), esta identificação dupla não pode ser sempre tão tranqüila para bilíngües biculturais. Em segundo lugar, o próprio bilíngüe pode mudar de afiliação com o tempo, instaurando uma outra posição, tranqüila ou não.

Um exemplo do tipo de conflito decorrente da participação em mais de um grupo social, devido à relação entre os diferentes grupos aparece em Hamel (1989), que descreve a situação do vale do Mezquital, onde o otomí vai sendo substituído pelo espanhol. A posição dos professores é de especial interesse, porque são bilíngues, falam otomí com o resto da comunidade, porém, não o falam com seus filhos, porque desejam que estes possam ter as vantagens de falar o espanhol como primeira língua. Percebe-se claramente a assimetria na representação das duas línguas para estes bilíngues, e portanto, embora possam se relacionar bem com os dois grupos, na verdade os professores estão promovendo o espanhol em detrimentos do otomí.

Não quero dizer com isso que a posição do bilíngue quanto a relacionar-se com grupos diferentes seja sempre desconfortável, intranquila, mas sim que os estudos sobre as identidades dos bilíngues precisam ter maior dinamismo, prevendo mudança nas formações dos grupos envolvidos, mudança nas posições assumidas pelos indivíduos bilíngues com relação aos grupos e mesmo contradições inerentes ao indivíduo quanto ao seu relacionamento com diferentes grupos.

Na verdade, alguns autores já começaram a fazer isto. Hamers e Blanc (*op. cit.*:184), admitem, por exemplo, que há um movimento constante com relação à identidade grupal:

*...variação e mudança são a essência da língua porque ela é ao mesmo tempo a expressão, o símbolo e o instrumento da identidade étnica de um grupo e de suas relações dinâmicas com outros grupos na sociedade. Como os limites grupais não são estáticos, mas mudam, também muda a identidade e a língua com ela. E ainda, as relações dos falantes com a língua.*²⁶

Mais que isso, os autores (*op.cit.*:121), que geralmente preferem o termo “identidade

²⁶ *...variation and change are the essence of language because the latter is at once the expression, symbol and instrument of a group's ethnic identity and of its dynamic relations to other groups in a society. As group boundaries are not static but change so identity changes and language with it. And so do speaker's relations to language.*

cultural” a “identidade étnica”, falam da identidade cultural de um bilíngüe como sendo dinâmica e composta de elementos das duas culturas, sendo assim apenas uma identidade cultural e não duas:

A identidade cultural, como o desenvolvimento lingüístico, é a consequência do processo de socialização por que passa a criança. É um mecanismo dinâmico desenvolvido pela criança e pode ser modificado por eventos sociais ou psicológicos no decorrer da vida do indivíduo. É importante lembrar que uma criança bilíngüe não desenvolve duas identidades culturais, mas integra ambas culturas numa mesma identidade de características singulares.²⁷

Nestas passagens, aparece muito maior dinamismo, com a possibilidade de mudança no decorrer da vida do indivíduo, além da visão da identidade intercultural como composta de elementos das culturas, cuja relação também é dinâmica. Isto quer dizer que o que hoje é percebido como fronteira e base de oposição entre “duas” culturas, no indivíduo passa a ser parte de um mesmo todo, que pode vir a se modificar mais tarde.

Outro autor que aborda o movimento nas identidades, neste caso a partir da experiência de imigração, é Hakuta (1986). Tratando, por exemplo, da questão dos conflitos entre as diferentes identidades dos americanos de origem italiana, Hakuta cita o trabalho de Child (1943), que investigou homens deste grupo, na região de New Haven, identificando três tipos de reações quanto a este conflito: a) uma reação rebelde ao grupo de origem, dos que buscavam ativamente a aceitação como Americanos, e, portanto, evitavam o uso da língua italiana, com a desculpa de que só falavam “dialetos”; b) uma reação pró grupo de origem, dos que procuravam manter as interações no grupo de Italianos, utilizando a língua italiana ativamente e promovendo a aprendizagem da mesma pelas novas gerações e c) uma

²⁷ *Cultural identity, like language development, is a consequence of the socialization process the child undergoes. It is a dynamic mechanism developed by the child and it can be modified by social and psychological events throughout the individual's life. It is important to keep in mind that a bilingual child does not develop two cultural identities but integrates both his cultures into one unique identity.*

reação apática, daqueles que evitavam situações que criassem conflito entre os dois sistemas. Estes nem se orgulhavam de falar italiano, nem ocultavam isto para se tornarem membros da comunidade falante de inglês. Hakuta conclui dizendo que são ilustrações da competição entre dois sistemas de valores diferentes, relativos ao “velho mundo” e ao “novo mundo”. Há portanto uma variação no posicionamento intragrupal, que é relacionada ao uso das duas línguas e que aponta para o movimento nas identidades dos imigrantes de que falou S. Hall (“tradução”, “tradição”, e “resistência à noção de diferença”).

Num outro exemplo de dinamismo na conceituação da identidade, quanto às mudanças nos grupos a que o bilíngüe se relaciona, Le Page e Tabouret-Keller (1985:249) apresentam a idéia de momentos de focalização, isto é, homogeneização do uso da língua e momentos de difusão, influenciando na manutenção de diferentes grupos, de tal forma que

...em qualquer sociedade vários tipos de agrupamentos se desenvolverão, e se forem sustentados por interesses poderosos ou propriedades funcionais de qualquer tipo em sua manutenção, se mostrarão extraordinariamente tenazes, como as castas da Índia. Da mesma forma, em qualquer sociedade agrupamentos se desenvolverão e uma focalização se desenvolverá em seu interior que pode bem levar a estereótipos sobre uma língua se formando, que se reificará, será institucionalizada e totemizada, e, mais uma vez, extraordinariamente tenaz. Assim, tanto grupos lingüísticos quanto não-lingüísticos se formarão, estereótipos se solidificarão e subsequentemente podem se deteriorar, e os papéis de cada tipo de grupo na formação e na manutenção do outro são complexos e de grande variedade.²⁸

Um dado importante sugerido por estes autores é que a manutenção de limites em diferentes grupos é promovida ou não *politicamente*. Nem sempre o caso da manutenção das fronteiras entre os grupos sociais será tão tenaz quanto o das castas na Índia, mas, com certeza há

²⁸...within any society various kinds of groupings will develop and will, if buttressed by vested interests or functional properties of any kind in their maintenance, prove, like the caste system of India, to be extraordinarily tenacious. Similarly, within any society linguistic groupings will develop and focussing will take place within them which may well lead to stereotypes about language coming into being which become reified, institutionalized and totemized and again extraordinarily tenacious. Thus both linguistic and non-linguistic groups will form; stereotypes will jell, and subsequently may decay; and the roles played by each kind of group in the formation and maintenance of the other are complex and of great variety.

muitos advogados da “pureza”, da manutenção dos limites. Por outro lado, há grupos novos que passam a interagir. Com o tempo, os autores sugerem que formam-se estereótipos sobre uma língua comum, a partir dos quais se estabelece a unidade do novo grupo, o qual, uma vez institucionalizado, também se mantém como grupo. Porém, esta forma de se agrupar pode vir a se desfazer depois. Com certeza esta é também uma interpretação bem mais dinâmica da interação de grupos sociais.

Quanto à posição do indivíduo em relação a diversos grupos que interagem de forma dinâmica, Poche (1989:81-82), explica que há possibilidade de vê-lo como pertencente a mais de um grupo, ou passando de um grupo para outro, com os conflitos que decorrem disto, desde que se adote a definição da identidade que o próprio indivíduo se atribui:

...se há identidade, é a que o grupo se atribui, isto é, a que seus membros se atribuem coletivamente através do próprio grupo, em função de seus “jogos” de interpretação e de transação; nada se opõe, então, a que esta identidade seja móvel no tempo, ou múltipla, a multiplicidade dos conflitos individuais permite, de fato, as combinações; desde que abandone uma visão exógena (e então “absoluta”) da identidade dos grupos minoritários, estes fenômenos de pluri-pertencimento individual ou de passagem de um grupo a outro aparecem como processos interacionais fundamentais e então constituintes maiores das definições dos grupos. (ênfase no original)

O que se percebe, portanto, é que há definições próprias e definições exógenas da identidade, e que estas últimas são vistas por Poche como absolutizantes, enquanto que as auto-definições são mais flexíveis. A idéia da visão exógena absolutizante remete à noção de estereótipos a que se referem Le Page e Tabouret-Keller acima. Também Quastoff (1987:796), que tem estudado estereótipos, fala da sua importância para a definição da identidade grupal, dizendo que é a partir da consideração de pressupostos estereotípicos que as pessoas se posicionam como pertencentes a um grupo ou à subcultura oposta. Mas, mesmo que estes pressupostos possam ter uma função na definição da identidade, acredito, como Le

Page e Tabouret-Keller que nem mesmo os estereótipos são imutáveis. Pelo contrário, há momentos de difusão, que implicariam em um pluri-pertencimento, e momentos de focalização, em que se pensa estereotipicamente que o grupo é homogêneo. A dificuldade de se tratar de um grupo desta forma estereotípica tem sido apontada por diversos autores, por exemplo Suarez-Orozco (1987) e Lee (1994).

Um exemplo da pluralidade de identidades é dado por Maher (1996), quando relata o caso de um professor Jaminawa que adota a identidade de “índio” como uma forma de promover um grupo maior, chamado de “pan-étnico”. Na verdade, num de seus exemplos (*op.cit.*:221), fica claro que o falante é Jaminawa, é “índio” e não deixa de se colocar como brasileiro também, quando, ao conversar com uma mulher portuguesa, cujo português não conseguia compreender, ele explica sua diferença dizendo que é “do Brasil”. Porém, sua relação com os “não índios” brasileiros é, sem dúvida conflituosa, o que torna sua identidade brasileira um lugar de conflito, de negação. Maher (*op.cit.*:31) admite também que, além de múltiplas facetas, a identidade que é projetada em nosso discurso pode ser composta de imagens que não correspondem ao que somos, mas sim, à maneira como desejamos ser vistos:

...o que falo ou deixo de falar, como falo, quando falo, serve mesmo para tornar visível para o outro as múltiplas facetas que me compõem, para mostrar quem sou - ou o que quero que o outro acredite que eu seja...

Neste emaranhado, se novos grupos estão se formando, e ao mesmo tempo a definição de velhos grupos permanece, se, graças ao individualismo podemos participar de mais de um grupo e até apresentarmo-nos como parte de um grupo ao qual desejamos ser associados, será possível determinar quais são as identidades de alguém? Acredito que de forma definitiva, não. Podemos interpretar o que percebemos com relação ao outro. É

importante ressaltar que esta interpretação é moldada historicamente através dos conceitos de grupos vigentes em determinada época. É moldada também pela associação que fazemos a esses grupos historicamente determinados de certas marcas, linguísticas (Giles e Powesland) ou não. Finalmente, é moldada pelo que podemos perceber graças ao interagente, seja diretamente através do que ele diz de si, ou indiretamente, pelas marcas que produz.

Este estudo busca justamente tentar compreender como as bilíngues focalizadas (re)constróem suas diversas identidades, evidenciando-as no decorrer de suas narrativas sobre a aprendizagem da segunda língua.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia utilizada neste estudo é a análise de narrativas. Ela tem sido utilizada na área da Educação, e mais recentemente na Linguística Aplicada, principalmente no estudo sobre as práticas de professores.²⁹ No presente caso, ela foi escolhida porque, como já foi mencionado, havia uma certa “promessa” na literatura sobre identidades de que ao narrarmos nossa experiência, unimos num todo as partes discrepantes. Porém, houve também influência da pesquisa etnográfica para este trabalho, especialmente porque nossas narrativas não ocorrem num vácuo, mas são realizadas num contexto definido, numa determinada situação. Como sou parte do grupo estudado, busquei um certo distanciamento. Para isso, recorri à utilização de mais de um instrumento, a saber: entrevistas, coleta de narrativas em fitas de áudio e anotações em diário de campo. Esses instrumentos são típicos da triangulação proposta pela análise etnográfica, e que têm sido adotados por alguns estudos de análise de narrativas.³⁰

2.1 Análise de Narrativas

Riessman (1993) localiza a análise de narrativas historicamente como produto da consciência da limitação de premissas “realistas” dos métodos das ciências naturais. A partir desta consciência, surge nos Estados Unidos (Bruner, 1986; Cronon, 1992; Rosaldo, 1989) e também na Europa (Bakhtin, 1981; Barthes, 1974; Ricoeur, 1981) um movimento que se volta para a narrativa como princípio organizador da ação humana.

²⁹Ver Connelly e Clandinin (1988), Telles (1996), Pires (1998), Gimenez (1994).

³⁰Ver Connelly e Clandinin (1991).

Neste trabalho, o tipo de narrativa analisada é a narrativa em primeira pessoa, definida por Riessman como “fala organizada por eventos consecutivos”. Além da sequência temporal, outro princípio organizador destas narrativas foi o tema “tornar-se bilíngue”. A análise de narrativas não se limita ao que é dito mas procura entender o porque da forma utilizada na narrativa.

Riessman chama atenção para o fato de que quando fazemos uma análise de narrativa estamos na verdade criando nossa própria narrativa sobre a narrativa de outra pessoa. Para ela, esta metodologia é especialmente adequada ao estudo da identidade: *“Porque a abordagem dá proeminência à atividade humana e à imaginação, é apropriada a estudos sobre subjetividade e identidade.”* (op.cit.:5)³¹

De acordo com Josselson e Lieblich (1995:ix) o estudo de narrativas nos põe em contato com pessoas no processo de auto-interpretação, e por isso *“Trabalhamos, então, com o que é dito e com o que não é dito, dentro do contexto no qual a vida é vivida e do contexto no qual palavras são ditas para representar essa vida.”*³²

Percebemos, portanto, que há dois contextos diferentes relacionados à elaboração de narrativas: o contexto da vida e o contexto da entrevista. Tanto no contexto da vida quanto no contexto da entrevista, palavras são ditas para “representar” essa vida. A representação da vida através de palavras é uma simbolização interpretativa.³³ As autoras propõem que é

³¹Because the approach gives prominence to human agency and imagination, it is well suited to studies of subjectivity and identity.

³²We work then with what is said and what is not said, within the context in which life is lived and the context of the interview in which words are spoken to represent that life.

³³O conceito de representação que aparece aqui e que adoto neste trabalho é o mesmo adotado por Riessman (1993:15): *“All forms of representation of experience are limited portraits. Simply stated, we are interpreting and creating texts at every juncture, letting symbols stand for or take the place of the primary experience, to which we have no direct access.”* [Todas as formas de representação da experiência são retratos limitados. Falando de forma simples, estamos interpretando e criando textos a cada passo, deixando símbolos tomarem o lugar da experiência primária, à qual não temos acesso direto.]

necessário depois "decodificar, reconhecer, recontextualizar ou abstrair essa vida para chegar a uma nova interpretação dos dados da experiência diante de nós".³⁴

Assim, devido à necessidade de entender não somente como a experiência de se tornar bilíngue é representada, mas também o contexto em que esta representação acontece, foram incluídos os instrumentos de observação participativa, registros em diário de campo, entrevistas e gravações de narrativas. Finalmente, como parte do processo de reflexão sobre como as identidades das participantes foram (re)construídas - e aqui pode-se substituir por (re)interpretadas, se considerarmos que cada interpretação apresenta pontos recorrentes e traz consigo novos elementos que se referem ao novo contexto - foi muito importante a volta aos sujeitos e a continuidade do envolvimento com os mesmos no decorrer da pesquisa.

Segundo Riessman (*op. cit.*: 8-15), há cinco níveis de representação no processo de pesquisa através da análise de narrativas. Em primeiro lugar, há uma seleção de eventos a serem narrados. As narrativas foram elicitadas através de três perguntas, entregues por escrito às participantes. Para a maioria das participantes (com uma exceção) as perguntas foram escritas em português, mas foi ressaltado antes da gravação que poderiam utilizar qualquer uma das línguas nas respostas. A primeira pergunta "Como você aprendeu a outra língua?" poderia desencadear um relato de diferentes eventos, mas também estimulou a produção de comentários sobre como se aprende uma outra língua. A segunda e a terceira perguntas, "Como é sua experiência como pessoa bilíngue?" e "Como ser bilíngue influencia a pessoa que você é?" incentivaram comentários sobre como esta transformação na vida de uma pessoa monolíngue - tornar-se bilíngue - influencia a imagem que ela tem de si. No caso, minhas perguntas determinaram a escolha de eventos relacionados à aquisição de outra

³⁴We then must decode, recognize, recontextualize, or abstract that life in the interest of reaching a new interpretation of the raw data of experience before us.

língua, promovendo narrativas organizadas em torno desse tema.

Na verdade, as perguntas apresentadas aos sujeitos da pesquisa proporcionaram-lhes alguns pressupostos de onde partir. Ao perguntar como aprenderam a outra língua, dei-lhes o primeiro pressuposto: de que haviam de fato aprendido outra língua. Como as próximas perguntas se referiam à sua experiência enquanto bilíngues, acrescentei a este, o segundo pressuposto: de que aprenderam a língua a ponto de se tornarem bilíngues. Finalmente, ao perguntar como o fato de ser bilíngue as influenciava como pessoas, até certo ponto sugeri um terceiro pressuposto: de que haviam mudado a partir da experiência de se tornarem bilíngues, ou de que ser bilíngue é diferente de ser monolíngue.

A razão de poder propor que eram bilíngues provinha de já ter observado cada uma delas usando as duas línguas. Adotei, portanto uma definição de bilinguismo baseada no trabalho de Romaine (1989:11), que por sua vez, segue nos passos de Mackey (1968). Para ambos autores bilinguismo se define pelo “uso alternado de duas ou mais línguas”. Quanto às participantes terem mudado a partir da experiência de se tornarem bilíngues, eu partia de uma sugestão de Lambert (1974), que é comentada por Baker (1993:95) ao explicar os diversos modelos atuais sobre a aquisição de segunda língua:

...tornar-se bilíngue ou ser bilíngue tem efeitos sobre a auto-estima e sobre o ego. Ter aprendido uma segunda língua e ser capaz de interagir com um grupo de língua diferente pode mudar o auto-conceito e a auto-estima de uma pessoa... Alguém que é bicultural ou multicultural pode ter aspirações, visão de mundo, valores e crenças diferentes por ser bilíngue ou multilíngue³⁵

Porém, meu objetivo não era confirmar o bilinguismo das participantes através de algum tipo de teste aplicado às participantes, mas sim, observar como cada uma delas (re)construía

³⁵ *...becoming bilingual or being bilingual has effects on the self esteem and the ego. Having mastered a second language and being able to interact with a different language group may change one's self concept and self esteem... Someone who is bicultural or multicultural may have different aspirations, world views, values and beliefs because of being bilingual or multilingual.*

suas identidades. Neste sentido, foi importante verificar como reagiram a estes pressupostos, e partiram dos mesmos para construir um argumento na forma de uma narrativa.

Em segundo lugar está o processo de contar, narrar. Este segundo nível traz à cena o contexto imediato da narração. As participantes, adolescentes e adultas, na sua maioria brasileiras, interagiram individualmente comigo, pesquisadora, também brasileira. O relacionamento da pesquisadora com as participantes não é o de uma pessoa de fora de sua comunidade que vem para estudá-la. Com exceção de uma adolescente, há laços que vão da amizade ao parentesco. Isto quer dizer que realizaram uma narrativa diante de alguém que vêem não só como pesquisadora, mas também como amiga.

A desvantagem desta situação seria a decisão sobre o que seria próprio ou não incluir na narrativa. Por um lado a distância de uma pesquisadora poderia proporcionar o tipo de ambiente facilitador da auto-revelação. Há pessoas que contam a desconhecidos o que jamais admitiriam à família. Por outro lado, uma distância percebida poderia dificultar, porque a pesquisadora seria vista como alguém arguindo “objetos de estudo”, ao invés de uma amiga compartilhando a vida de outra. Foi nessa dupla posição, de amiga e pesquisadora que participei da construção das narrativas, elaborando conjuntamente com as narradoras o contexto de suas narrativas.

O terceiro nível de representação se refere à transcrição das narrativas, na qual a ênfase foi dada ao aspecto discursivo do texto e não à sintaxe ou à realização fonética do mesmo, embora haja algumas observações a serem feitas. Por exemplo, a entoação emocionalmente marcada é considerada importante na interpretação das narrativas.

O quarto nível de representação se refere à análise dos dados. Escolher um ângulo de análise é excluir outros. O procedimento adotado envolveu como primeiro passo uma

segmentação das narrativas, segundo a estrutura proposta por Labov (1972), na busca dos elementos paradigmáticos: Síntese (S - resumo do que aconteceu), Orientação (O - tempo, espaço e participantes na narrativa), Complicação da Ação (CA - sequência de eventos), Avaliação (A - atitude do narrador ou explicitação do significado dos eventos), Resolução (R - o que finalmente aconteceu) e Coda (C - volta ao presente). Diferente de Labov, este trabalho não se restringiu a estudar a estrutura interna das narrativas, mas levou em consideração o contexto em que elas ocorrem. Essa limitação do trabalho de Labov já era uma crítica de Riessman, autora utilizada para orientar o uso da metodologia. Apesar disso, a partir dessa primeira segmentação detectei momentos de narração intercalados por momentos, muitas vezes longos, de comentário. De fato, esta segmentação e a classificação das partes não foi fácil, porque nem sempre uma narrativa tem todos estes elementos propostos e nem sempre narrativa e comentário são gêneros mutuamente excludentes. Percebi que minhas perguntas haviam incentivado tanto narrativa quanto comentário. A segmentação também possibilitou uma esquematização do desenvolvimento de cada narrativa, ressaltando partes, conflitos e resoluções, configurando um argumento. Como o tema orientador das narrativas era o tornar-se bilíngue, este foi o "ponto de virada" da narrativa.³⁶ Os eventos anteriores foram selecionados para contribuir com o tema (momentos relacionados a se tornar bilíngue). Muitas vezes apareceram também a volta ao presente e uma projeção para o futuro, tais momentos também descritos com referência ao tema em questão.

Depois disso, num segundo passo, procurei os grupos representados em cada

³⁶O termo "ponto de virada" é utilizado no sentido de Berger (1963:55), que ao falar sobre eventos que deveriam ou não ser incluídos numa biografia ressalta a importância atribuída a alguns deles, considerados decisivos - são os "pontos de virada". Este termo é comum também em estudos literários sobre narrativas, aparecendo como clímax do desenvolvimento do enredo.

narrativa, através de nomes (como "a gente", "as pessoas", etc.) e pronomes (nós, eles), em que cada lugar marcado implicava em um posicionamento por parte da narradora em relação ao grupo (aproximação/participação ou oposição). Finalmente, num terceiro passo, após refletir sobre o posicionamento variado das participantes com relação a estes grupos, busquei justificar a impressão de ambivalência que parecia transparecer nas narrativas através da busca de trechos que confirmassem e explicitassem que tipo de ambivalências havia na elaboração da experiência e das identidades das participantes.

Estes foram os pontos de partida para a análise destas narrativas.

O quinto nível de representação se refere à leitura da experiência. Esta incluiu principalmente a reação das participantes, na volta com os resultados da análise dos dados às mesmas, e dos colegas pesquisadores de um seminário de pesquisa dirigido pela orientadora desta dissertação. A partir desta volta, foram possíveis ajustes na interpretação dos dados, bem como uma continuação da reflexão sobre o tema.

Portanto, embora me responsabilize pela forma final desta dissertação, reconheço sua construção partilhada e sua localização. É uma interpretação entre várias possíveis, determinada pelas escolhas feitas em cada um destes níveis de representação.

2.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada num centro urbano da região sudeste do Brasil, durante um período de dois anos e meio, aproximadamente, entre julho de 1995 e dezembro de 1997, entre mulheres, adolescentes e adultas, de classe média e protestantes. Os sujeitos têm em comum o fato de terem morado tanto no Brasil quanto em um outro país onde se fala inglês. O motivo da ida para o outro país, para a maioria, foi a realização de estudos ao nível de pós-

graduação de membros de sua família imediata (pai ou marido) (10) ou própria (1). As que não se encaixam neste perfil (3) se tornaram bilíngues porque sua família veio trabalhar no Brasil através de missões religiosas.

É importante ressaltar o momento histórico em que se deu esta pesquisa, isto é, na segunda metade da década de 90, porque sem dúvida ele afeta as atitudes para com o Brasil.

Num estudo etnográfico sobre os brasileiros residentes em Nova Iorque, Margolis (1994:26) nos diz que *"Conforme dados do Governo, entre 1986 e 1990 aproximadamente 1,4 milhão de brasileiros deixaram o país e nunca retornaram."* Muitos destes foram para o Japão e para os Estados Unidos. A razão para este deslocamento, segundo esta autora, foi uma decepção com o total fracasso de diversos pacotes econômicos e com a Era Collor. Entre os que emigraram estavam também os de classe média, e os "superqualificados" (*ibid.*:13):

Nos últimos anos, migrantes da classe média dos países em fase de industrialização também se tornaram importantes participantes nessas movimentações globais, em oposição ao estereótipo dos migrantes estrangeiros como pessoas que se afastam de sua terra natal em virtude da pobreza e da falta de esperança. Uma razão para isto é que a migração internacional ajuda a aliviar o problema do "superqualificado" em muitas das nações exportadoras de imigrantes... O Brasil, novamente é um exemplo típico. Dada a realidade do mercado de trabalho em muitos países em desenvolvimento, a educação superior e o aperfeiçoamento profissional levaram a expectativas vãs de mobilidade social.

Embora nosso estudo não seja de pessoas que emigraram, este contexto é importante porque muitos dos brasileiros que iam apenas estudar, acabaram ficando no outro país, em busca de melhores condições de vida. Isto quer dizer que na segunda metade da década de 90, quando pensamos em brasileiros, incluímos entre eles uma nova categoria: "brasileiros fora do Brasil". Ao mesmo tempo, surge simultaneamente a preocupação sobre a manutenção desta identidade de brasileiro. Será que os que saem do Brasil continuam tão brasileiros quanto os

que ficam?

Segundo Margolis, brasileiros em Nova Iorque, que, a princípio, se recusavam a aceitar ser chamados de imigrantes, porque "só estavam fazendo um pé de meia", acabaram prolongando sua estadia mais e mais nos Estados Unidos, que aos poucos vai se tornando "seu lar adotivo" (*op.cit.*:420-1). Outros ainda passaram a participar do que ela chama de "migração iô-iô" - a reemigração para os Estados Unidos de pessoas que, aparentemente tinham voltado para o Brasil "de vez".³⁷ Segundo a autora isto acontece especialmente com os que adquiriram no exterior um alto nível de escolaridade e não conseguem aqui empregos bem remunerados e que valorizem sua formação.

Como já ressaltamos, a maioria de nossas participantes, que se deslocaram por motivo de estudo, são de classe média, e poderiam ter se tornado parte deste grupo de imigrantes. De fato, três delas têm parentes imigrantes nos Estados Unidos. E as recorrentes notícias na mídia sobre brasileiros bem sucedidos no exterior (leia-se Estados Unidos ou Europa) é um constante incentivo à reavaliação sobre a decisão de voltar ou ficar no Brasil.

A relação deste estudo sobre brasileiros nos Estados Unidos e esta pesquisa é que a questão da (re)construção da identidade se coloca em situações de contato entre grupos diferentes. Se anteriormente este tipo de contato era mais esporádico, atualmente não só há mobilidade no sentido de viagens ao exterior, mas também um movimento migratório³⁸ que nos leva a novas questões sobre as identidades.

Surpreendentemente, Margolis (*op. cit.* :290) fala dos brasileiros em Nova Iorque como pessoas que não se misturam com os americanos. Apenas trinta por cento de seu

³⁷Ver Margolis, *op.cit.*: 402-418.

³⁸Ver também Sorima Neto (1996:50-65) e Bernardes (1996:50-65)

corpus tinham amigos americanos ou hispânicos. A falta de fluência no inglês é citada como uma das causas do isolamento dos brasileiros. Apenas treze por cento disseram falar bem o inglês. Nesse sentido, são diferentes das participantes deste estudo, que falam inglês com desenvoltura e se envolveram na sociedade local através de amizades e participação em diversos grupos. Embora seja interessante conhecer a experiência do grupo de brasileiros que imigrou para os Estados Unidos, porque há semelhanças na experiência das participantes deste estudo, há também diferenças importantes, o que significa que generalizações devem ser evitadas.

2.3 Sujeitos da pesquisa

As participantes deste estudo foram, a princípio, quatorze mulheres, sendo seis adultas (entre 34 e 52 anos de idade) e oito adolescentes (entre 11 e 19 anos de idade). O critério de seleção levou em consideração a experiência das participantes num ambiente de outra língua pelo período de pelo menos três anos. A razão de escolher adultas e adolescentes foi a impressão de que haveria diferença em como a experiência de se tornar bilíngue afetaria a definição de suas identidades. A maioria delas são bilíngues sequenciais, por isso as que eram bilíngues simultâneas (2 das adolescentes) ficaram como pano de fundo para o estudo.³⁹

A maioria das participantes é brasileira, mas inclui duas americanas (uma em cada grupo) e duas brasileiras, filhas de americanos, com experiência de convivência nos dois países.

Acredito que cada caso aqui apresentado seja único, no sentido que cada uma das participantes constrói uma representação de suas identidades com uma narrativa própria. Porém é possível detectar traços comuns, reflexo das semelhanças nas condições de aquisição da outra língua. Aqui existe uma diferença entre o grupo de adolescentes e adultas, além da idade de aquisição. A grande maioria das adultas (5 entre 6) passou por escolas de línguas estrangeiras antes de conviver na sociedade falante da outra língua, enquanto as adolescentes já passaram a conviver com falantes de inglês, passando ou não por programas de ESL (inglês como segunda língua). Outra diferença é que a maioria das adolescentes são alunas de escolas bilíngues no Brasil e, assim, convivem com bilíngues diariamente, enquanto as adultas não participam de uma instituição bilíngue, mas mantêm

³⁹De acordo com Baker (1993:67-68), bilíngues simultâneos são aqueles que aprendem as duas línguas ao mesmo tempo, antes de três anos de idade, enquanto os sequenciais aprendem uma das línguas primeiro, e mais tarde, a outra.

contatos com falantes da outra língua ou com bilíngues mais esporadicamente.

Numa das partes deste estudo (4.2.) analisei duas narrativas, uma das adolescentes (Sh.) e outra das adultas (An.), em maior profundidade. O motivo da escolha, no caso da adolescente, foi em parte uma maior atenção que lhe foi dispensada por estar com problemas na escola no decorrer da pesquisa, havendo, portanto, uma maior quantidade de registros coletados a seu respeito; no caso da adulta, foi uma sugestão do grupo de pesquisadoras do Seminário de Pesquisa (vide seção 2.1, p. 47), baseado no envolvimento da pesquisadora na sua narrativa. Além de ser uma boa narradora, esta adulta descreveu com riqueza de detalhes sua experiência de tornar-se bilíngue e elaborou comentários sobre os muitos grupos com os quais se relaciona. Ela também se envolveu nesta reflexão de forma especial, tendo participado de uma apresentação deste trabalho às pesquisadoras do Seminário de Pesquisa, quando a análise ainda estava em fase de elaboração.

Sh., a adolescente, tinha 17 anos por ocasião de sua narrativa. Brasileira, cresceu em São Paulo, onde frequentou uma escola americana por dois anos, e depois passou a estudar em escolas brasileiras. Morou também em Niterói e Campinas, antes de ir morar no Canadá por três anos, aos quatorze anos de idade. No Canadá, participou do programa de ESL por nove meses e depois foi para o programa regular. Estudou em três escolas diferentes, trabalhou como voluntária numa clínica veterinária e participou ativamente de uma igreja. De volta ao Brasil, retomou os estudos na mesma escola americana onde havia estudado quando criança. Foi nesse período, depois de dois meses no Brasil, que gravou a narrativa. Após um ano de estudo nesta escola americana, repetiu o "eleventh grade" (equivalente ao segundo colegial) e deixou de estudar durante um ano. Nesse tempo tentou sair do Brasil de várias formas, pensando em ir para o Canadá, Inglaterra, Europa, ou Estados Unidos, onde

achava que teria melhores condições para terminar seus estudos. Trabalhou em uma escola de inglês como secretária administrativa por três meses e depois em uma escola que preparava crianças para entrar na escola americana onde havia estudado. Finalmente, conseguiu ir para os Estados Unidos, onde terminou seus estudos, em três meses, fazendo uma espécie de supletivo. Hoje está de volta ao Brasil e dá aulas de inglês. Seu futuro continua em aberto e ela menciona sempre a possibilidade de sair do Brasil.

An. tinha 35 anos quando sua narrativa foi coletada. Brasileira, de família judia de descendência escandinava, tem mestrado em serviço social. Morou no Rio de Janeiro até os 24 anos, quando se casou e foi morar na Inglaterra por quatro anos, enquanto seu marido fazia doutorado. Lá, além de envolver-se na igreja, participou de um curso de inglês por nove meses e trabalhou durante dois anos e meio como assistente social. Aos 28 anos voltou ao Brasil, onde permaneceu por quatro anos. Aos 32 foi passar um ano em Israel, onde morou em um kibutz. Ao retornar ao Brasil, foi professora de inglês por um tempo, trabalhou por seis meses numa agência de serviço de apoio a estrangeiros que vêm ao Brasil trabalhar em multinacionais. Trabalha atualmente como assistente do Secretário de Educação em uma cidade no interior de São Paulo. De vez em quando fala sobre planos de sair do Brasil "porque é uma experiência muito enriquecedora, que seria muito boa para as crianças".

CAPÍTULO 3

NARRANDO E COMENTANDO O BILINGUISMO

A pergunta orientadora desta pesquisa é: “Como pessoas que se tornaram bilíngues (re)constróem as suas identidades em narrativas na primeira pessoa?”

A primeira observação que devo repetir sobre essa análise é que reconheço sua localização. Numa entrevista em que a entrevistadora é uma ouvinte específica há uma co-construção, na medida que a forma da narrativa é influenciada pela mesma (Erickson, 1996). Mais do que uma ouvinte atenta, muitas vezes não me contive e perguntei mais sobre alguma parte da narrativa, buscando informações que considerava importantes para compreender a experiência dos sujeitos. Além disso, o ponto de partida para as narrativas, como já dito, foram as perguntas: “Como você aprendeu a outra língua?” “Como é sua experiência como bilíngue?” e “Como ser bilíngue influencia a pessoa que você é?” Através das mesmas, sugeri que as participantes haviam aprendido outra língua a ponto de se tornarem bilíngues e que isto implicava uma mudança ou uma diferença.

3.1 Quem disse que sou bilíngue?

Em primeiro lugar, vejamos como foram as reações quanto a terem aprendido a outra língua a ponto de se tornarem bilíngues. O quadro a seguir recorta das narrativas afirmações que confirmam a aceitação ou não desse pressuposto

QUADRO 1: CHAMAR-SE DE BILÍNGUE

ADOLESCENTES	ADULTAS
Sh. - <i>Até que quando eu tinha treze anos a gente foi pro Canadá. E...passamos três anos lá, que foi o que enriqueceu o meu inglês, que fez com que eu virasse bilíngue.</i>	S.G. - <i>Eu, pra mim foi difíc...(palavra incompleta), não foi tão difícil aqui, 'que só foi um ano de aprendizagem aos onze anos pra ser bilíngue de novo não, de novo não (riso) pela primeira vez. Que "de novo"? (palavra inapropriada) Falava português, depois falava inglês, daí falava as duas.</i>
R. - <i>...é meio difícil ser bilíngue quando em volta de pessoas que não FALAM (ênfase) o inglês</i>	N. - <i>Ser uma pessoa bilíngue é muito bom. Eu nunca pensei que...que eu pudesse...</i>
Cr. - <i>Eu gosto de ser bilíngue porque...principalmente porque a nossa família inteira fala inglês.</i>	S. - <i>A experiência como uma pessoa bilíngue, pra mim... o mais importante é a visão de mundo.</i>
A. - <i>acabei virando trilíngue, não só bilíngue.</i>	An. - <i>Hoje eu me sinto privilegiada de ser bilíngue. Aqui no Brasil a... que não é um país bilíngue, é um país realmente onde a maior parte da população só fala português, e mais do que isso, até as pessoas educadas que têm acesso ao estudo da língua não, não são bilíngues, eu me sinto privilegiada por perceber nuances da cultura na língua.</i>
L. - <i>Eu cheguei aqui e eu só sabia inglês praticamente. Eu perdi meu português, praticamente a metade.</i>	Lu. - <i>Depois que eu me tornei bilíngue a primeira coisa que eu fiz foi (entoação emocionalmente marcada "engraçado") querer aprender a terceira língua,</i>
J. - <i>OK, eu fui bilíngue praticamente desde que nasci, porque eu aprendi as duas línguas desde pequena.</i>	L.M. - <i>Ah... So little by little we learned and it really has been a priviledge for me to have learned another language ...fluently... I don't know, I don't know, I don't think I can call myself completely bilingual. [Ah... Então aos poucos nós aprendemos e realmente tem sido um privilégio para mim ter aprendido outra língua ... fluentemente... Não sei, não sei, não acho que eu possa me chamar de completamente bilíngue.]</i>
Ju. - <i>E minha experiência como pessoa bilíngue, bem é...bem...eu acho que...que...foi legal aprender outra língua, outra cultura</i> Cra. - <i>então acho que ser bilíngue é muito bom porque 'cê consegue comunicar bem melhor, eu acho, usando as duas línguas em conjunto.</i>	

Como se percebe através do uso da palavra *bilíngüe* que aparece acima em itálico e negrito, embora quase todas as participantes aceitem ser chamadas de bilíngües, nem todas o aceitam sem ressalvas.

L., uma adolescente de apenas 11 anos de idade, não se sente segura quanto à permanência de qualquer uma de suas línguas, e portanto quanto ao seu bilinguismo. Ela afirma que quando voltou para o Brasil, depois de quatro anos no Canadá, havia perdido “praticamente a metade” do português. Logo a seguir, ela diz que está reaprendendo o português, e acrescenta:

L. - *Agora passou mais ou menos dois meses que eu 'tô aqui no Brasil, e eu 'tô começando a perdê meu inglês de novo (riso).
'Tô começando a pegá o sotaque brasileiro, né? No inglês.*

A insegurança quanto a ser bilíngüe está ligada ao sotaque de português no inglês e à sensação de perda da língua, primeiramente do português, quando estava no Canadá, e agora do inglês, por estar de volta ao Brasil.

L. M., uma americana que mora no Brasil intermitentemente há vinte e nove anos, parece ter uma restrição quanto ao atributo “bilíngüe”, quando se compara a seus filhos. Embora ela admita que fale português fluentemente, afirma que seus filhos são bilíngües, mas ela não é “completamente bilíngüe”. Procurando em sua narrativa o que a teria levado a rejeitar ser chamada de “completamente bilíngüe”, encontramos:

But the only thing is it (a concentração na fonética durante a aprendizagem de português) kind of... uncounsciously it made me lazy about memorizing grammar rules and sentence structure and things... I seem to want to learn more by osmosis (riso) using rote methods, not really working at correct sentence structures and such. And so I have never felt confident about writing in Portuguese, and even praying in Portuguese. That's because the traditional structures for the prayer language are a different language use and so I've never been very comfortable in that.

[A única questão é que isso (a concentração na fonética durante a aprendizagem de português) fez com que inconscientemente, mais ou

menos..., eu tivesse preguiça de decorar as regras gramaticais e as estruturas das sentenças, e coisas assim... Parece que eu quero aprender mais por osmose (riso) usando mais métodos de rotinas e não me esforçando para aprender as estruturas corretas das sentenças e coisas do tipo. Assim, nunca me senti segura para escrever em português, e nem mesmo para orar em português. Isso porque as estruturas tradicionais para a linguagem da oração são um uso diferente da língua e então nunca me senti confortável com isso.]

Para L.M., a dificuldade com a gramática e a estrutura da língua levaram a uma falta de confiança para escrever e orar em Português, porque seria necessário um domínio de estruturas mais complexas. Além disso, L.M. mais tarde afirma um limite do domínio doméstico-familiar como lugar do inglês: *"English is the first language of our children 'cause we spoke English at home almost exclusively, except when we had Brazilian guests."* [O inglês é a primeira língua de nossos filhos, porque nós falávamos o inglês quase que exclusivamente em casa, a não ser quando tínhamos convidados brasileiros.] Assim, L.M. parece dispensar o atributo "completamente bilíngue" porque sente insegurança quanto à correção gramatical de seu português, e porque em domínios mais íntimos, como na família e na vida religiosa, o português não tem espaço.

No caso de Ac. e de Lu., há um acréscimo imediato da terceira língua, transformando bilíngue em trilingue. É interessante que tenham se afirmado trilingues, porque há um outro caso, o de N., que é também trilingue, mas não ressalta isto. A princípio, seu ponto de partida parece ter sido o interesse da pesquisadora, e ela fala, então, de seu bilinguismo, português/inglês, enquanto o japonês, sua primeira língua, fica relegado a "minha outra língua":

N - *A minha outra língua é o japonês, que eu falo desde... desde criança. Sempre falamos japonês em casa.*

A diferença é que Ac. e Lu. estavam voltando de um país bilíngue, o Canadá, e haviam acrescentado duas línguas reconhecidas (inglês e francês) ao seu repertório, enquanto

que N. cresceu no Brasil e foi aprender português na escola, onde o japonês não era valorizado. Ela mesma afirma que por um tempo quis esquecer o japonês:

Mas, em termos de escola, em termos de desenvolver o português, e a gramática portuguesa, escrever as redações, e estudar em português, eu tive muita dificuldade no início, sabe?

Então, neste CONFLITO (ênfase) para mim era muito difícil porque eu queria SÓ (ênfase) falar português agora.

Eu queria esquecer a minha outra língua, que ela estava me dando a dificuldade pra conviver socialmente.

Aqui, novamente, o japonês aparece como "a minha outra língua", e por isso N. fala de si como "bilíngue" e não "trilíngue", embora mencione várias vezes durante sua narrativa que fala o japonês. Um caso semelhante do apagamento da existência de bilinguismo no Brasil é apontado no trabalho de Jung (1971) sobre alunos de uma classe multiseriada no interior do Paraná. Esses alunos e mesmo sua comunidade também não se vêem como bilíngues, talvez porque seu conhecimento de uma variante do alemão não seja valorizado no local.

Nota-se também que pensar-se como bilíngue não vem fácil, o que é marcado quando os sujeitos se reformulam e apresentam pausas indicativas de reflexão sobre o que vão dizer e sobre o que estão dizendo. S.G., por exemplo, depois de debater consigo se foi difícil ou fácil, sintetiza o movimento de se tornar bilíngue, "*Falava português, depois falava inglês, daí falava as duas*", organizando verbalmente o que lhe aconteceu. Outras expressões indicativas de reflexão sobre ser bilíngue e o significado disto aparecem no quadro acima como "*eu acho*", "*I don't know*" [eu não sei] e "*bem...*".

Resumindo, com exceção da adolescente L. e da adulta L. M., os sujeitos desta pesquisa aceitaram ser chamados de bilíngues, mas isto implicou numa reflexão sobre o significado de ser bilíngue, e para Lu. e Ac., na afirmação de um trilinguismo.

A meu ver, há pelo menos um motivo para esta dificuldade de se ver como bilíngue.

Embora no Brasil haja uma valorização da língua inglesa e ela seja ensinada nas escolas públicas e em escolas de línguas, e embora haja uma penetração razoável do inglês através de músicas e da necessidade por parte dos que utilizam a Internet, os que aprendem inglês raramente se vêem como bilíngües. Aqui vigora o ideal monolíngue, como acontece na França (Romaine 1989:284), de tal forma que pensar-se como bilíngüe exige uma definição: Afinal, o que quer dizer ser bilíngüe? Sem uma definição por parte da pesquisadora na hora da narrativa, as participantes aceitam, mesmo com uma certa dúvida, que são bilíngües.

A partir desta aceitação de serem chamadas de bilíngües, seria interessante observar como constroem este "tornar-se bilíngüe", quais as características comuns às suas narrativas, e como constroem a imagem deste bilinguismo, caracterizando-o segundo a sua própria experiência.

3.2 Narrando a instauração do bilinguismo

Rosenthal (1993:65) explica o que acontece quando uma narrativa se desenvolve a partir de um tema:

...a história de vida narrada, a medida que se desenvolve baseada em um foco temático especificado, representa um construto geral de experiências biográficas que é um coágulo derivado de episódios interacionais passados e expectativas futuras e é simultaneamente um produto da situação presente do biógrafo.⁴⁰

Se o foco temático orientador destas narrativas era como as participantes se tornaram bilíngües, era natural que construíssem uma narrativa de eventos passados relacionados a aprender a outra língua, que, através de uma complicação da ação, levassem ao ponto

⁴⁰ *...the narrated story, as it evolves around a specified thematic focus, represents a general construct of biographical experiences that is a coagulate derived from past interactional episodes and future expectations, and is simultaneously a product of the biographer's present situation.*

principal: o momento de transição do monoliguismo ao bilinguismo. Além disso, era de se esperar que apresentassem em algum momento a volta ao presente e suas expectativas futuras, relacionadas a este tema.

Como o ponto climático da narrativa deveria ser o momento de se tornar bilíngue, para as bilíngues **simultâneas** esta narrativa se colocava como uma proposta muito difícil, visto que não se lembravam deste momento. Porém, isto não impediu que narrassem o que imaginavam ter sido essa passagem. Por exemplo, Cra., diz:

Cra.- Ah, aprendi minha segunda língua nos Estados Unidos. O inglês eu aprendi fora de casa, na escola mesmo. O português eu aprendi em casa com os meus pais. Eles me ensinaram desde criança.

Por causa desta separação de domínios das línguas, o português dentro de casa e o inglês fora, o que ocorreu em sua entrevista foi um diálogo, em que a pesquisadora estava tentando descobrir a idade de exposição à outra língua para determinar se ela era bilíngue simultânea ou sequencial. Como não conseguia explicar esta passagem, finalmente Cra. admite que achava que tinha sido daquela maneira, mas, que, na verdade, não se lembrava:

Cra. - Eu acho que... agora não sei explicar direito, né, porque talvez a dúvida seja quanto ao inglês, né, que como é que eu aprendi, se não foi em casa. Acho que foi fora. Acho que em casa talvez eu tenha aprendido também um pouco de inglês pra que quando eu chegasse na escola eu já soubesse. Ai, não sei direito!...

A partir desta narração de uma situação imaginada, concluí, em primeiro lugar, que sua experiência era mais como a de bilíngue simultânea do que sequencial, e, em segundo lugar, que **o momento de origem** da narrativa é importante, embora muitas vezes idealizado. Ele se relaciona de perto à identidade, podendo ser visto como um “mito de origem”, uma

explicação plausível da situação presente.⁴¹ A escolha deste "momento primeiro" pode indicar uma orientação de como o narrador deseja ser visto. No caso de Cra., ela estava reforçando que sua língua materna era o português, que sua família falava português, marcando uma origem, mesmo que não tivesse certeza da exclusividade do português em seu ambiente familiar.

Num outro exemplo de idealização do primeiro momento, S.G. começou sua narrativa dizendo que aprendeu português como primeira língua, em um ambiente onde se falava só português, embora os pais falassem as duas línguas:

*S.G. - Eu cresci... num lar que a gente falava só português, por causa da...
Os meus pais falavam português e inglês,
mas, naquela época eu tinha ah... tipo, ... eram irmãs adotadas dos meus
avós, morando com a gente, e ajudantes.
Então, pra facilitar tudo, meus pais decidiram falar só português. Então, até
os quatro anos, eu só ouvia português, e tinha um VOCABULÁRIO (ênfase)
de uma criança de quatro anos em português.
Aí, nós fomos para os Estados Unidos,
e começamos a aprender inglês.
Eu não me lembro desta época. Não lembro NADA (ênfase).*

Esta explicação se configura como uma idealização a partir do momento que ela admite que não se lembra da passagem para o inglês aos quatro anos: "Não lembro nada". Mais tarde na entrevista ela conta que uma irmã havia vindo dos Estados Unidos falando somente inglês. Seria difícil que os pais não falassem inglês com esta filha por pelo menos algum tempo. Mas, a marca definitiva da idealização é narrar o que não se pode lembrar. Na verdade, S.G. queria estabelecer a primazia do português, embora dissesse também que, no momento, tinha maior facilidade de se expressar em inglês.

⁴¹"Mito de origem" é uma terminologia utilizada na antropologia (Beals, 1967), como uma narrativa que serve para legitimar a noção de identidade nacional, explicando-a com base numa suposta origem comum. Neste trabalho "mito de origem" corresponde ao "estado original" de Lakoff (1980:172), e funciona como uma explicação legitimadora da situação presente.

Para as bilíngues **sequenciais**, que aprenderam após a entrada na escola, o tornar-se bilíngue foi localizado após um convívio com a comunidade falante da outra língua, de tal forma que o momento anterior à mudança se configurava, na maior parte das narrativas, como conflitivo, devido à dificuldade de relacionamento usando a nova língua. Na narrativa de se tornar bilíngue este é, portanto, o conflito principal a ser resolvido.

Alguns exemplos deste momento conflitivo aparecem no quadro a seguir. Com relação à identidade das participantes, neste momento o que se confirma é a afirmação de Tabouret-Keller (*op.cit.*) com relação a não ter uma língua que garanta inclusão no grupo. O conflito se configura como uma oposição ao outro grupo, e ao mesmo tempo uma insatisfação pela impossibilidade de participar nele. É interessante notar como o processo de aprendizagem de outra língua passa pelas emoções e atitudes das participantes para com os falantes da outra língua. No quadro a seguir, procurei ressaltar as emoções em **negrito** e *itálico*:

QUADRO 2 - CONFLITOS DE INÍCIO DE APRENDIZAGEM

R.- Quando a gente chegou lá (no Canadá), eu não conseguia falar nada.
Foi muito **estranho**. Foi **muito triste** no começo porque.. por causa da **frustração** que tem quando não dá pra entender o que as pessoas falam e... se 'tão falando de você ou quando alguém fala com você dá um **nervoso**.

Cr. - Aí, eu fiz ESL por um ano
e **não gostava muito**, 'tava muito **revoltada** de 'tá num país diferente e tal...
Então, não quis muito aprender.
O ano inteiro eu fui um pouco...**rebelde** contra a língua,

L. - Aí (entoação descendente), quando eu fui na escola,
eles começaram a me gozá, né?
E eu ficava **triste**, ficava **chorando**,
que não sabia falar nada (três últimas frases com entoação semelhante),
e ficava **brava**.

S.G. - E começamos a, meus pais, no início, exigiam que a gente só falasse português na mesa do jantar,
e a gente **detestava** .
Pra ganhar qualquer coisa, 'cê tinha que pedir em português
Então, eu levantava da minha cadeira e ia (riso) lá pra buscar o arroz eu mesma (riso e entoação mais alta, marcada),
'que eu não queria perguntar.

N. - E muitas vezes para conversar com as pessoas
eu formulava uma sentença em português,
depois traduzia em inglês
e depois respondia à pessoa.
Então muitas pessoas tiveram que ter muita paciência comigo,
e a gente **se irritava** também,
porque conversar nestes termos é muito difícil.

S. - E às vezes **era difícil**, né?
Porque muitos departamentos, que não estavam acostumados com estrangeiro,
então, às vezes eles falavam "Não estou entendendo nada do que você está falando"
E até certo ponto **era aquela experiência de humilhação**, né?
Porque eu tinha que voltar...
Tinha que refazer toda (entoação "a longa pergunta") a minha pergunta,
com uma pessoa do outro lado
que não estava com muita paciência de esperar eu formular,
mas é assim mesmo,
eu tinha que passar por cima do meu próprio orgulho e falar "Não, tem que ser igual criança. Vamos lá..."

A falta de uma língua através da qual se relacionar a um grupo é, portanto, motivo de conflito, e as participantes narram-no, avaliando a experiência através das reações e emoções que dizem ter sentido na época. Entre estas reações estão o estranhamento, a frustração, a revolta, a rebeldia, a tristeza, o choro, a irritação, o sentimento de humilhação. São todas reações emocionais que indicam essa dificuldade de relacionar-se com as pessoas falantes da outra língua. É importante notar que nem sempre era o caso de não falarem nada da língua. Para as participantes R. Cr. e L., este momento conflituoso aparece, sim, logo no início da sua convivência com os falantes de inglês. Cr. reclama de “estar num país diferente”, o que indica a fase de adaptação ao novo local. L. comenta que “não falava nada” e se refere à chegada à nova escola. R. também menciona que “não falava nada” e não entendia o que as pessoas estavam falando. Mas, para N. e S. a fase já era outra, porque estavam tentando falar o que sabiam, e a frustração vem de não conseguir conversar sem traduzir (N.) e de sentir que seu inglês é considerado inferior, impossível de entender (S.). Finalmente, o caso de S.G. é diferente porque era uma situação artificialmente criada por seus pais para que aprendesse português. Seu silêncio é um protesto diante de uma imposição, para ela desnecessária. Todas as outras se entristecem ou se revoltam por não terem uma língua para se relacionarem com os membros do outro grupo. No caso de S.G., ela poderia muito bem conversar com seus pais em inglês, mas eles insistiam que, pelo menos durante o jantar, a conversa fosse em português. E isso, ela “detestava”.

Após este primeiro momento de dificuldade, vinha então a passagem ao bilinguismo. Ele marca a diferença entre o uso insatisfatório da outra língua como língua estrangeira e o seu uso como uma língua que traz a satisfação de poder participar no outro grupo, e mesmo no ambiente permeado por esta língua. A seguir estão alguns exemplos deste momento de

transição. Diferenças na maneira de relatar o "ponto de virada" indicam experiências diferentes, e portanto posicionamentos diferentes das participantes quanto às suas identidades. Cr. e S. resistiam à assimilação, resistiam a ter que aprender esta língua e cultura novas. Narram a transição como um grande esforço, um desafio que precisariam "provar" ter vencido, como algo que lhes foi imposto, e que "tiveram que fazer":

QUADRO 3 - TORNAR-SE BILÍNGUE ATRAVÉS DE ESFORÇO

Cr. - *eu...eu...eu fui viajar pra Nova Iorque sozinha, visitar meus tios.
Fiquei lá por quarenta e cinco dias.
E foi lá
que realmente eu provei pra mim mesma que naquele ano inteiro de ESL eu tinha
aprendido alguma coisa.*

S. - *e eu acho que foi lá nos Estados Unidos que realmente (pausado) eu fui obrigada
(intonação marcada,) a aprender,
primeiro porque eu fui trabalhar,
e também estava estudando,
mas, no trabalho eu tive que me esforçar pra falar, pra entender, pra comunicar.*

Ac. e L. eram as mais novas, e, por isso, parecem ter tido menos resistência e mais facilidade para aprender a língua e participar do outro grupo. Narram a transição como algo fácil e rápido. Isto aparece em suas expressões, "depois de um tempo", e "dois meses", que indicam um curto período, e também quando falam em "pegar a língua", como se fosse algo contagioso que se contrai rapidamente pelo contato, e sobre "saber falar inglês" depois de "dois meses" :

QUADRO 4 - TORNAR-SE BILÍNGUE COM FACILIDADE

Ac. - *mas depois de um tempo é fácil.*

'Cê, 'cê pega a língua

L. - *Aí chegou, dois meses,*

eu cheguei pra minha mãe assim "Ó, mãe, eu sei falar inglês.

Quer ver?"

Aí eu comecei falar com ela umas palavras que eu aprendi, etc. e tal.

R. e N. não expressaram uma resistência ao grupo falante da outra língua, mas sentiam-se insuficientes, inseguras, incapazes de compreender o que as pessoas diziam, e de expressar o que elas mesmas queriam dizer. Sua frustração se liga à dependência do português (tradução mental), e dificuldade com a velocidade normal da língua. Há também uma indicação de que R. não gostava que as pessoas a tratassem de forma diferente "tentando ser legal". Narram a transição como um momento de superação dessas dificuldades, uma constatação de que, após um período de esforço, houve uma passagem, e de que uma nova facilidade indicava que a mudança já havia ocorrido:

QUADRO 5 - TORNAR-SE BILÍNGUE COMO “ACONTECIMENTO”

R. - *Aí que começou ...
foram os segundos seis meses da gente 'tá lá no Canadá.
E...Eu até notei que
quando eu ia no supermercado, quando eu saía na rua,
eu entendia bem mais o que as pessoas falavam,
porque eu estava mais acostumada às pessoas falarem rápido.
Ninguém estava tentando ser legal, nada assim,
todo mundo falava tudo rapidinho.*

N. - *O dia que eu li um livro
e vi depois que eu não estava mais fazendo tradução mental daquilo que eu estava lendo
para o português
e eu percebi que aquilo já tinha ficado automático,
eu estava lendo e pensando em inglês,
aquilo foi alguma coisa espetacular.
Assim, uma luz acendeu assim, de repente, na cabeça assim, e disse: “Olha, não precisa
ser feito mais a tradução, está automático - mecanizou!”
E isso foi uma experiência **sensacional** (entoação marcada⁴²), sabe?*

Como se pode perceber, R. coloca este momento de transição nos “segundos seis meses” de contato com o inglês. Ela fala em notar uma diferença: que “entendia bem mais” e que as pessoas “falavam rapidinho”, indicando que a participação implica em entendimento e também em normalização (neste caso do ritmo da fala), um tema recorrente em sua narrativa. O modo como introduz esta mudança, “Aí que começou...” é também um indício de que essa era uma fase nova, mais satisfatória e importante. É como se até ali nada tivesse realmente acontecido.

Para N. também, uma mudança que ela percebe “um dia” é indicativa de que a frustração anterior foi vencida, não pela quantidade de esforço mas de alguma forma que ela

⁴²Na transcrição dos dados, toda vez que a entoação trazia uma ênfase especial que demonstrava o envolvimento da narradora com o que estava dizendo, isto aparece como “entoação marcada”. Quem trata do envolvimento com aquilo que se diz no contexto das interações é Tannen (1989).

não compreende bem, num momento inesperado. Ela explica esta mudança utilizando as metáforas “acendeu uma luz na cabeça”, “mecanizou”, e “está automático”. Nesta passagem, N. não fala de seu relacionamento direto com os falantes de inglês, mas sim de ler em inglês. Mais uma vez o entendimento, neste caso “sem tradução”, é apontado como motivo de satisfação.

Esse momento principal das narrativas, o ponto de virada, se localizava sempre no passado, e, uma vez narrado, aparecia frequentemente a situação atual das participantes e suas expectativas futuras, baseadas nas consequências deste momento principal. O quadro a seguir recorta das narrativas alguns exemplos do momento presente das narradoras:

QUADRO 6 - DE VOLTA AO MOMENTO PRESENTE, NO BRASIL

Sh. - *Ahn..., hoje a gente já voltou do Canadá, três anos depois e...pra mim, falar inglês é tão fácil quanto falar português.*

R. - *Então, acho que, acho que agora, quando eu voltei Brasil, e voltou tudo português...
ah...é meio difícil ser bilíngue quando em volta de pessoas que não FALAM (ênfase) o inglês*

Ac. - *Ser bilíngue aqui no Brasil é...é bom (entoação marcada) por causa que...e ruim ao mesmo tempo, por causa que quando você quer escrever uma história, às vezes só vem uma palavra em inglês (riso) Esqueceu o dicionário pronto! E às vezes no dicionário não te dá a palavra que 'cê 'tá pensando. E às vezes é bom que...você CONSEGUE (ênfase) pelo menos ter essa palavra que se 'cê não consegue nem pensá numa palavra, o inglês tá lá, pra ajudar (entoação marcada)*

L. - *Eu voltei somente este ano pro Brasil e agora já 'tou pegando o português de novo,*

S. - *Profissionalmente me ajudou muito. Voltando ao Brasil eu creio que foi uma porta. Esse emprego que eu tenho agora é prova disso.*

An. - *Hoje eu me sinto privilegiada de ser bilíngue. Aqui no Brasil a... que não é um país bilíngue, é um país realmente onde a maior parte da população só fala português, e mais do que isso, até as pessoas educadas que têm acesso ao estudo da língua não, não são bilíngues, eu me sinto privilegiada por perceber nuances da cultura na língua. Hoje eu trabalho com o inglês. Na Escola Americana, ontem, passei doze horas com americanos.*

A partir destes exemplos de apresentação do momento presente das participantes, começa a se configurar a ambivalência de algumas delas como consequência de sua experiência de se tornarem bilíngues. Há uma referência a estar no Brasil, e embora a impressão primeira seja muito positiva, na verdade, há aspectos positivos, como de saber inglês, como língua de expressão, como facilitador para se conseguir um emprego (S. e An.). Mas, há aspectos negativos também, de dificuldade por ter esquecido o português (L.), ou por ter que se relacionar com pessoas monolíngues ou ambiente monolíngue (R. e Ac.). No caso de Ac., ela afirma que ser bilíngue no Brasil é bom e também é ruim. Essas ambivalências serão

comentadas a seguir, na seção sobre as características atribuídas ao bilíngue e no próximo capítulo.

Resta ainda a apresentação de suas expectativas quanto ao futuro. O que se percebe no quadro a seguir é que o futuro apresenta possibilidades diversas e que a questão que se coloca mais frequentemente é "onde?" :

QUADRO 7 - POSSIBILIDADES PARA O FUTURO

R. - *Acho que ser bilíngue influencia a pessoa que eu sou, porque...porque me dá mais chance de poder, de poder 'tá indo, principalmente porque é o inglês que é minha segunda língua, mudando pra países como a Europa, países da Europa, Inglaterra, Austrália, esses países que realmente me atraem muito.*

Cr. - *Eu acho uma coisa super importante para o meu futuro, pra quando eu for tentar arranjar trabalho aqui no Brasil, pras pessoas saberem que eu sei falar inglês também ajuda pra caramba. Também há possibilidade de voltar pro Canadá, ou mesmo pros Estados Unidos, de ter uma segunda língua já ser uma porta pra um outro mundo bem diferente do que se eu não tivesse.*

Ju. - *Talvez, após a faculdade eu até more aqui.*

M. - *Você imagina que gostaria de falar o que, com seus filhos? Você tem idéia?*

J. - *Os meus filhos? (Surpresa)*

M. - *Ou, é muito longe?*

J. - *Não!...Eu não sei...Eu não sei... Se eu casar com americano, inglês. Se eu casar com brasileiro, português. Se eu casar com bilíngue ah... Ó ô... E agora? Depende o país que eu estiver morando. Eu não sei como vai ser isso, porque se meu marido só souber uma língua, então eu não sei se vou ensinar aos meus filhos a outra, ou vai ficar só eu sabendo. Eu acho meio chato ficar minha família, e eu sabendo uma língua inteira, uma cultura inteira assim, só que não falando assim para os outros. Mas, eu sei que provavelmente não vai poder ficar voltando e indo dos Estados Unidos e do Brasil, como tem feito até aqui. Então, é meio difícil.*

S. - *... E eu, eu creio que daqui pra frente tudo vai estar girando em torno desse... de ser bilíngue. Não, não vai ter jeito! Eu creio até que eu vou ter que aprender outro idioma (entoação marcada) até porque do jeito que as coisas 'tão caminhando você daqui a pouco a gente precisa de mais um.*

Através deste estudo ficou claro que, para as participantes, a familiaridade da experiência de ter vivido fora do Brasil e o bilinguismo que possibilitou uma convivência mais adaptada nesses ambientes trazem uma abertura quanto ao futuro que muitas vezes gera a ambivalência entre o ficar e o partir. "Onde" é uma questão do futuro recorrente para os que passam pela experiência de se tornarem bilíngues através da convivência em outro ambiente. No quadro acima esta dúvida aparece nos comentários sobre a possibilidade de ir para outros países, que atraem, de passar por essa "porta para um outro mundo". A dúvida é expressa nas expressões: "possibilidade", "chance", "provavelmente", "talvez", "creio que", e "e agora?".

A realidade desta ambivalência na vida das participantes se traduz nas repetidas idas e vindas, e na recorrente consideração de se mudar. Durante o processo desta pesquisa, duas das adolescentes foram de volta aos Estados Unidos. Uma estava apenas visitando amigos, outra não sabia se voltaria ao Brasil. Ambas voltaram. Nas minhas anotações aparece a ambivalência de Cra.:

(Cra.) está voltando dos EUA, onde foi passar um mês de férias. Foi seu pedido no aniversário de quinze anos. Sua mãe disse que espera que essa visita faça com que ela não fique mais tão dividida quanto aos dois países. Eu havia comentado que ela havia dito à minha filha que estava um pouco temerosa quanto a seus amigos terem mudado. N. disse que acha que isso de fato aconteceu, que no telefone ela parecia um pouco tristonha. Mas que achava que isso era natural e que talvez a ajudaria a perceber que sua vida agora é aqui. Eu lhe disse que ainda temos muito que conversar sobre este assunto. Ela disse que é um assunto interminável. (Diário de Campo, 6/2/1997)

Nessa passagem, quem fala sobre a ambivalência de Cra. é sua mãe (N.), conversando comigo sobre o resultado da visita aos Estados Unidos. Como ela propõe que preferiria que Cra. resolvesse que "sua vida agora é aqui", percebo um desconforto com esta constante abertura quanto ao futuro. Ao mesmo tempo, minha resposta indica que não aceito sua

proposição porque me parecia simplista. Ao dizer que o assunto era "interminável", N. estava expressando uma certa frustração com a dificuldade de chegar a uma resolução definitiva.

Há duas razões para o desejo de estar no "outro lugar": a idealização do outro ambiente e a sensação de que está "perdendo" a vida que continua mudando no outro ambiente. Outra participante, Cr., resume a dificuldade de se sentir satisfeita em qualquer dos ambientes da seguinte forma:

Cr. - Você fica idealizando um lugar como se aquele lugar fosse maravilhoso. Daí você vai pra lá e vê que não é nada disso. Aí você idealiza o outro lugar e também não é nada disso. Daí você fica querendo um outro lugar, um paraíso que não existe. (Diário de Campo, 18/5/1997)

Voltando aos comentários no quadro acima, para a adulta (S), pode parecer que as questões do futuro nada tenham a ver com local. Aqui, a questão aparece apenas sob a forma de precisar aprender outro idioma. Isso não se confirma nas minhas anotações em Diário de Campo, onde S. aparece questionando seu futuro em termos de local também:

S. disse, depois de falar sobre os problemas dos EUA que só iria lá para estudar, mas logo mudou de idéia e afirmou "a não ser que Deus abrisse as portas". Em parte existe nela a divisão ainda, mas está tranqüila e é madura suficiente para ver problemas em lugares diferentes. (Diário de Campo, 19/12/1996)

Na verdade, até a questão sobre ter de aprender "*outro idioma, do jeito que as coisas estão caminhando*" aponta para uma sensibilidade que ela tem, como bilingue, a questões de local. Dizendo que o espaço de uma língua não é limitado geograficamente, S. menciona em sua narrativa o seu uso da Internet, a maior facilidade de fazê-lo usando o inglês. Ela menciona também a influência do inglês sobre o português:

S. - *Fora a influência do inglês na nossa língua, que às vezes você vê aí... eu dou risada, porque mal a gente consegue falar o português, e já tem muita coisa escrita em inglês, né? Que...que está aí influenciando a língua, né?*

Portanto, além de ficar dividida entre o ficar e o partir, S. acrescenta a questão de mudança ou permanência, pois ficando ou partindo "não vai ter jeito", ela vai precisar do inglês, mesmo que permaneça no Brasil, porque é um Brasil que está mudando.

S. Hall (1995:57) explica este fenômeno de variedade de escolha, provocado pela globalização, apontando para a globalização como causa da ambivalência entre ficar e partir:

Quanto mais a vida social torna-se mediada pelo marketing global de estilos, lugares e imagens, pelos trânsitos internacionais, por imagens de mídia e sistemas de comunicações em redes globais, mais as identidades tornam-se destacáveis - desconectadas - de tempos, lugares, histórias e tradições específicas, parecendo estar "à deriva". Somos confrontados por uma série de diferentes identidades, cada uma delas nos atraindo, ou antes atraindo diferentes partes de nós, a partir das quais parece possível fazer escolhas."

Portanto, a maioria dos sujeitos desta pesquisa narraram o processo de se tornarem bilíngues iniciando com um momento importante de "origem do processo", passando por um período no passado de dificuldade com a língua e consequentemente dificuldade de relacionamento com falantes da outra língua, um momento de transição que trouxe como consequência um presente com resultados positivos e negativos e instaurando uma expectativa quanto ao futuro que se divide entre o ficar e o partir.

3.3 Comentando o ser bilíngue

Já foi mencionado acima que o processo de se afirmar como bilíngue desencadeou uma reflexão por parte das participantes. O quadro abaixo apresenta as características que aparecem em seus comentários como consequências decorrentes de sua experiência, e o número de vezes que ocorrem em diferentes narrativas:

QUADRO 8 - CARACTERÍSTICAS DECORRENTES DE TORNAR-SE BILÍNGUE

Características	Número de vezes
1) visão mais aberta	6
2) comunicação com outras culturas mais fácil	5
3) expressão melhor ou mais rica	4
4) crescimento/aprendizagem/ amadurecimento	4
5) poder falar coisas escondidas/excluir outros	3
6) maior empregabilidade no Brasil	2
7) entender melhor outras línguas diferentes	2
8) mais cultura	2
9) maior facilidade de sair do Brasil	2
10) acesso a mais material de leitura	2
11) segurança	2
12) insegurança	1
13) mudança de costumes: disciplina e pontualidade maiores	1
14) maior facilidade de ajudar pessoas	1
15) entender melhor músicas na outra língua	1

Dessas características, algumas se assemelham às que haviam sido citadas num estudo de Vildomec (1963) e aparecem em Appel e Muysken (1987:101): *"Deve-se notar que na coleta de Vildomec havia também sujeitos que relataram efeitos positivos do bilinguismo: ex. abertura de horizonte, aumento de alerta mental, e maior compreensão da relatividade de todas as coisas."*⁴³

Abertura de visão e de horizonte (que aparece no número 1) são a mesma coisa, e a maior facilidade com línguas (7), com entender músicas (15) e com outras culturas (2) se relacionam a uma maior percepção de diferenças, e portanto às duas últimas características positivas citadas acima.

Além destas características positivas decorrentes do bilinguismo, Vildomec também

⁴³It should be noted that in Vildomec's sample there were also subjects who reported positive effects of bilingualism: e.g., widening of horizon, increase of mental alertness, and improved grasp of the relativity of all things.

havia citado um informante comentando sobre a insegurança (1963:13). Como se pode observar acima, neste estudo a insegurança (12) apareceu apenas uma vez, enquanto a segurança (11), depois do bilinguismo instaurado, apareceu duas vezes. Portanto, são duas interpretações opostas de uma mesma experiência.

Outra lista semelhante de "vantagens de ser bilíngue" foi apresentada a Grosjean (1982:271) por bilíngues de várias partes do mundo, falando diversas línguas. Entre as qualidades que se repetem também neste estudo estão: abertura de mente, comunicação com pessoas de outras culturas, melhores possibilidades de emprego, leitura em outra língua, percepção de diferenças, possibilidade de viagens (fora do país), possibilidade de ajudar outros.

Uma característica que deveria ser comentada aqui é a possibilidade de se excluir outras pessoas através da língua que se fala (5). Na lista de Grosjean aparece um comentário semelhante, que se refere ao uso do burmês, com amigos burmeses. Não se sabe se é a primeira ou segunda língua do sujeito. Se for o caso da primeira língua, seria uma utilização do código "nosso", do grupo de origem, para excluir os que não são considerados do grupo. No caso deste estudo, esta possibilidade de excluir outros aparece três vezes. Os grupos excluídos aparecem nas narrativas, não estão fisicamente presentes. Esse distanciamento que ocorre sem a presença do grupo de quem se distancia é possível graças ao descolamento da língua das interações face-a-face⁴⁴. A primeira vez, a possibilidade de excluir se refere a utilizar a segunda língua com a família, para falar assuntos em particular, excluindo outros brasileiros:

Cr. - É...é LEGAL (ênfase)...Eu gosto de ser bilíngue porque...principalmente porque a nossa família inteira fala inglês. É legal que quando 'cê esta em algum lugar aqui

⁴⁴Ver p. 18.

no Brasil, 'cê pode falar outra língua, que a maioria das pessoas não vão entender exatamente (entoação marcada) o que 'cê tá querendo dizer. Ou então... Mesmo se tem umas pessoas que entendem, 'cê fala rapidinho, que daí eles não entendem. Pode falar umas coisas escondidas assim...

Neste caso, Cr. cresceu falando português, mas hoje ela afirma que toda a família fala inglês, e, portanto, ela se distancia do grupo de falantes de português que seria brasileiro, seu grupo de origem, sem se distanciar das pessoas que são seu grupo de afiliação mais íntimo, sua família.

Outra vez uma bilíngue simultânea se refere a utilizar inglês para "enganar" os outros, fingindo não entender português, excluindo os brasileiros que não conseguem falar bem o inglês:

J. - (riso) É legal também que as minhas amigas brasileiras, elas ficam, a gente fica inventando um monte de coisas pra fazer, tipo, eu vou pro Shopping, e aí eu finjo que só sei falar inglês. Aí, elas ficam... Mas elas não sabem inglês tão bem assim. Elas sabem o que elas aprendem na escola brasileira. Então, elas ficam tentando falar comigo em inglês, e traduzindo pros pessoal da loja. E a gente fica rindo, que eles acham tão estranho... A pessoa indo lá, falando inglês, e a outra que mal sabe inglês tentando traduzir. Ou querem me apresentar para alguém, só pra tirar sarro da cara desse alguém. A gente fala que eu sou uma americana que 'tá visitando o Brasil. E aí, a pessoa não sabe falar inglês, e fica meio constrangida, assim, falando aquele inglês com o maior sotaque (riso), e a gente rindo da cara dele. E eu fingindo que não entendo, porque o sotaque é muito forte.

Neste caso, como J. é uma bilíngue simultânea ela se distancia dos brasileiros, falantes de português, uma de suas línguas. Mas, ao mesmo tempo, quando ela diz que "A gente fala que eu sou uma americana", numa situação em que está "fingindo" que não entende, indica que na verdade não é uma americana "típica", não fala somente inglês. Assim, ela se distancia também dos americanos.

Finalmente, a possibilidade de excluir aparece outra vez fazendo referência a japoneses, porque não conseguem definir de onde é a falante. Como ela fala japonês, inglês

e português, há sempre a possibilidade de estarem enganados. Isto dificulta o relacionarem-se com esta pessoa:

...e eu fico contente de ir assim no meio de pessoas que são japonesas, e eles ficam olhando pra mim e pensando quem será que eu sou. Especialmente nos Estados Unidos, eles ficam indagando de que lugar que eu devo ser. E eu tenho a vantagem de saber o português, entender o japonês que eles estão falando, e falar o inglês também. Então, é uma sensação muito boa.

Neste caso, N. está falando sobre falar a sua primeira língua. Porém, ela se refere a encontrar japoneses nos Estados Unidos. Ela fala de suas línguas como uma vantagem que a distancia deste grupo, porque não se sente semelhante a eles. Ao mesmo tempo, o fato de ter mencionado justamente este grupo para se distanciar remete à sua origem japonesa.

Portanto, nestes casos identificamos um distanciamento, não do grupo da segunda língua, mas do grupo de origem, para o primeiro caso. No segundo e no terceiro, os grupos de quem se distancia não são considerados grupos de origem. Há, na verdade uma ambivalência, porque as narradoras falam de se distanciar, como se fosse uma certa transgressão, como se sentissem que poderiam ser grupo com estas pessoas, mas outras línguas, e outras identidades deslocaram este pertencimento e a língua em comum já não garante aproximação.

Esta característica de poder excluir outros é semelhante ao que acontece na acomodação divergente de Giles e Powesland (*op.cit.*:178) em que a adoção de um sotaque diferente implica em uma dissociação entre participantes em uma interação, e é relativa à identidade. A pergunta a se fazer, neste caso, é quem está sendo excluído? Ou, de quem se pretende distanciar? Quando estas bilíngues admitem que gostam de poder excluir brasileiros, e também quando citam maior possibilidade de sair do Brasil (9) como uma consequência positiva do bilinguismo, na verdade estão apontando para um posicionamento

mais aberto quanto à sua identidade cultural. Podem ser brasileiras, mas, em alguns momentos preferem se distanciar dos brasileiros e usam a outra língua. Esta facilidade de se distanciar de outros brasileiros já foi relatada por outros autores, por exemplo Margolis (1994:310), como uma característica comum dos brasileiros que saem do Brasil:

Muitas e muitas vezes, os imigrantes repetiram que tinham poucos ou nenhum amigo brasileiro, ou que quando ouviam pessoas falando português na rua, ou no metrô, ou em alguma loja, afastavam-se delas porque não queriam "envolver-se com outros brasileiros". Como disse um imigrante, "os brasileiros fogem uns dos outros".

Se, como no caso de Cr., podem usar o inglês com a família, e assim excluir outros brasileiros, este domínio considerado o último bastião de uma língua (o domínio familiar) é pelo menos bilíngüe, o que seria considerado por Baker (1993:53), por exemplo, como uma indicação de uma situação instável quanto à permanência da língua. Além disso, ao mesmo tempo que podem ter um emprego mais facilmente no Brasil (6), graças ao inglês, podem também querer sair daqui, se as condições não estiverem boas e, com o inglês, podem fazê-lo. Volta a questão sobre onde estar no futuro, mencionada acima, bem como o momento histórico, mencionado no contexto da pesquisa (2.2), em que muitos brasileiros, não se sentindo valorizados após seus estudos, e não conseguindo remuneração apropriada, resolvem sair do Brasil.

3.4 Simbolizando e “ennacting” o bilinguismo: escolha e mudança de código

Tendo se afirmado bilíngües, a grande maioria dos sujeitos desta pesquisa simbolizou também este bilinguismo através de seu uso linguístico. A esse respeito, há dois aspectos a se comentar: a escolha do código em que narrar sua experiência, e a mudança de código durante a narrativa.

3.4.1 Escolha de código

Geralmente se fala em escolha de código quando há uma interação entre pessoas de grupos étnicos diferentes. Neste caso, Hamers e Blanc (*op.cit.*:144), citam quatro princípios que governam a escolha de código. Primeiramente, o princípio da competência leva em consideração as competências de ambos os interlocutores, e o código selecionado é aquele que, se considera, resultará na maior soma. Porém este princípio é contrabalançado por três outros: o princípio da afirmação etnolinguística, que afirma que o código selecionado não deve ser um custo à identidade étnica, o princípio da intenção do interlocutor, que afirma que se o falante perceber intenção hostil por parte do interlocutor pode se recusar a convergir para sua língua, e, finalmente, fatores pessoais, situacionais e sociais influenciam a aplicação do princípio da competência - por exemplo, os papéis dos interagentes, o tópico da conversa, normas sociais ou o status das línguas.

Diante destes princípios, percebe-se que a escolha de código é relacionada à identidade, quando se avalia a competência dos interlocutores, sua identidade étnica, e os papéis dos mesmos. Por outro lado, normas sociais, os tópicos da conversa, ou o status das línguas, podem determinar esta escolha.

Neste estudo, para a maioria das participantes, brasileiras, a escolha do código em que narrar sua experiência não parecia ser uma questão. Numa maneira naturalizada de se pensar o Brasil como país monolíngue, aqui, entre brasileiros, fala-se português. Mas, ao mesmo tempo, eu estava sugerindo que as participantes haviam se tornado bilíngues, e podia imaginar que quisessem utilizar alguma expressão em inglês. Pensei em avisar explicitamente às participantes, no início da narrativa, que poderiam usar qualquer uma das duas línguas (português ou inglês). Mas, na primeira narrativa gravada, que foi a de R.,

esqueci-me de fazê-lo.

A escolha de código foi direcionada pela conversa introdutória, em português, e quando lhe entreguei as perguntas, também em português. O que aconteceu, então, foi a dificuldade de R., no meio da narrativa, com uma expressão, que não conseguia falar em português. A primeira vez, ela conseguiu, depois de uma pausa, uma palavra em português para falar. Na segunda vez, referindo-se à mesma situação, de não se sentir promovida no curso de inglês como segunda língua, uma situação emocionalmente carregada, provavelmente de sentimentos de rejeição, mais uma vez ela não se lembrou da palavra, e eu a interrompi, para dizer que poderia usar qualquer uma das línguas. O trecho onde isto acontece, e que volta a aparecer na próxima seção sobre mudança de código é o seguinte:

R. - *Então eu me sentia meio mal.*
Mas, eu me sentia MELHOR (ênfase) do que estar no programa onde eu não
era muito, é...

M. Pode falar qualquer língua!

R. *Onde eu não era muito, ai... (pausa) pushed to...evoluir, to learn and to*
grow in the language, my level. Então, isso foi muito legal.

Após esta narrativa, aparece então, no diário de campo a seguinte anotação:

Preciso orientar no início que podem usar qualquer uma das duas línguas.
 (Diário de Campo, 17/9/1995)

Portanto, a dificuldade de R. de utilizar somente português (ela estava de volta ao Brasil há dois meses) não só confirmou a necessidade de explicitar que as duas línguas seriam aceitáveis nas narrativas, mas demonstrou que a escolha de uma língua depende da reação do interlocutor. A escolha do código a se utilizar já é parte da negociação da identidade dos participantes. Ao escolher português para dar início às narrativas, atribuí, de forma naturalizada, a identidade de brasileira a R. Ao aceitar narrar em português, ela confirmou

esta identidade. Pode ter feito isso por concordar, ou por não ter muita escolha, na assimetria de idade e de sujeito diante de pesquisadora. Porém, sua reação, de mudar de código, evidenciou que, mesmo se vendo como brasileira, era bilingüe.

A partir da explicitação da possibilidade de usarem as duas línguas, na verdade eu estava, por um lado, me identificando como bilingüe, e por outro encorajando a simbolização do bilinguismo das participantes na materialidade linguística e reconhecendo a **normalidade** da mudança de código para os bilingües. Segundo Romaine (*op.cit.*:2):

...aprender a falar mais de uma língua frequentemente envolve juntar material de duas línguas. Isto é uma parte do processo normal de crescer bilingüe e de adquirir competência em mais de uma língua.⁴⁵

As participantes brasileiras, mesmo depois de eu ter lhes dado a opção de usarem as duas línguas ficaram quase todo o tempo em português, mudando de código algumas poucas vezes, como aparece na próxima seção.

Mas, é preciso lembrar que havia também duas americanas entre as participantes. No caso de L. M. expliquei o objetivo da pesquisa e entreguei as perguntas por escrito em inglês. A razão de fazer isto foi que nosso relacionamento até a data sempre havia sido prioritariamente em inglês, ela é mais velha do que a pesquisadora, e, porque a identidade étnica foi considerada importante. Neste caso, nossas identidades em termos de origem e idade foram salientes e determinantes. Se utilizarmos o paradigma de Giles (1979:255), diríamos que esta situação era uma situação de acomodação, em que a escolha do inglês seria qualificada como uma acomodação convergente à língua de status dominante.

Porém, como foi dito acima, restava uma reação por parte da interlocutora, porque eu

⁴⁵...learning to speak more than one language often involves putting together material from the two languages. This is a part of the normal process of growing up bilingually and acquiring competence in more than one language

também lhe dei a escolha no início da narrativa de usar qualquer uma das línguas. Ela aceitou minha escolha, e ficou no inglês praticamente todo o tempo. Fez apenas um empréstimo, que, mais uma vez, considero como um símbolo de sua capacidade de falar português também. Foi no seguinte trecho:

L. - *When we came to Brazil in 1968,*
we didn't speak one word of Portuguese, not even "Bom dia!".
 [Quando viemos ao Brasil em 1968, não falávamos nem uma palavra de português, nem mesmo "Bom dia!"]

Isto confirmou minha atribuição de identidade americana ao sujeito, e sua própria afirmação de que não se considera "totalmente bilíngue", de tal forma que seria mais fácil narrar em inglês.

Já no caso da americana adolescente, Ju., aparece a seguinte anotação no diário de campo:

A língua em que ela se sente mais confortável é o inglês. Pediu a princípio que a entrevista fosse em inglês. depois disse que tanto fazia e por fim falou mesmo a maior parte em português - tem um bom monitoramento. (Diário de Campo, 12/8/1996)

Esta negociação sobre que língua falar foi anterior à narrativa, de modo que ela começou a narrar já em português. Há, pelo menos duas interpretações possíveis para o comportamento de Ju. A primeira diria que a assimetria de idade e de posição (pesquisadora diante de um sujeito de pesquisa) superou a questão da origem. Como resultado, ela procurou narrar em português. Esta interpretação traria uma novidade, se pensarmos no paradigma de Giles, que não contempla outros tipos de assimetria, que não a assimetria entre grupos étnicos.

A segunda interpretação para a decisão de narrar em português seria a simbolização de uma identidade mais próxima ao grupo de falantes de português, no caso com o grupo da amiga que Ju. estava visitando. Uma outra anotação no diário de campo apoiaria esta

interpretação:

Sua ligação com o Brasil e o português ficou bem clara. Na verdade, o Brasil é a terra que ela conhece. Só passou períodos curtos nos Estados Unidos. Além disso "reclamou" que eles (os americanos) falaram do seu sotaque em inglês. Ela se sente como alguém que não se encaixa em nenhum dos lugares - e dá de ombros, numa atitude que representa "não me importo", "fazer o que?" (Diário de Campo, 12/8/1996)

Também é possível se pensar numa combinação destas duas interpretações: Ju. estava numa relação assimétrica e se sentia constrangida pela mesma. Ao mesmo tempo, conforme a anotação acima, queria ser identificada com o Brasil, sabia que não poderia ser completamente brasileira, e nem se sentia aceita como americana típica. O que se configura, então, é a ambivalência de Ju. Seu uso do português, na verdade simboliza este tipo de ambivalência. Um trecho de sua narrativa ilustra isto bem:

*Ju. - Bem, eu...eu mudei pra cá quando eu tinha seis anos (bem mais fluente).
Então, minha vida inteira, quase, foi aqui, né?
Mas, eu acho que eu prefiro o Brasil do que os Estados Unidos. Porque o
pessoal é mais aberto (entoação paulistana) mais, mais caseira, né! E...
experiência boa,
e que eu... se eu pudesse voltar
pra decidir se eu iria mudar pra cá ou não,
eu iria mudar, com certeza!
Talvez, após a faculdade eu até more aqui.*

Neste trecho, onde aparece a anotação de maior fluência e uma entoação bem paulistana em alguns pontos, aparece também uma concordância típica de americanos (pessoal caseira ao invés de pessoal caseiro). Em outros pontos há uma falta de fluência, marcada pelas pausas (...), que poderia indicar reflexão, ou uma certa dúvida. Finalmente, ela afirma que "com certeza" viria para cá se pudesse escolher, e depois diz que "talvez até" more aqui mais tarde. Esta escolha lexical "talvez até" introduz a dúvida em sua alegada certeza. Assim, percebo simbolizada sua ambivalência neste trecho.

3.4.2. Mudança de código

Já foi dito acima que a mudança de código é normal para bilíngues. Se as participantes aceitaram ser chamadas de bilíngues, é interessante observar como simbolizam esse seu posicionamento, em nível de materialidade linguística. Como ainda existe debate sobre a diferenciação entre empréstimo e mudança de código, neste trabalho utilizarei a definição de Gumperz (1982a:66) de empréstimo: *Um empréstimo pode ser definido como a introdução de palavras isoladas ou frases idiomáticas curtas e padronizadas de uma variedade em outra.*⁴⁶

Mudança de código, por sua vez, será um termo mais abrangente, em que há alternância de "dois sistemas" considerados diferentes.

A maioria das participantes fez empréstimo de algumas palavras da outra língua. Algumas trocaram de código intrasentencialmente, e apenas uma das participantes trocou de código no meio da narrativa, até ser interrompida por uma pergunta, que a fez voltar ao português.

Baker (*op.cit.*:77) nos dá uma lista bastante abrangente dos propósitos da mudança de código. Entre eles estão 1) enfatizar o que se diz, 2) introduzir uma palavra quando não existe na língua, 3) para se expressar melhor e com maior facilidade, 4) para esclarecer, através da repetição 5) para expressar a identidade grupal, para ser aceito por um grupo, 6) para citar alguém, 7) para introduzir uma interjeição na conversa, 8) para excluir alguém de uma conversa, e 9) para atravessar limites sociais ou étnicos.

É muito interessante que a mudança de código possa ao mesmo tempo ressaltar uma

⁴⁶*Borrowing can be defined as the introduction of single words or short, frozen idiomatic phrases from one variety into the other.*

identidade grupal (5), excluir alguém de um grupo (8) e atravessar limites grupais (9).

A meu ver, o uso do código do outro não garante a aceitação em seu grupo, e, nem mesmo o desejo de participação em seu grupo. Utilizar um código para marcar-se como diferente dos que o utilizam é possível. Kallmeyer e Keim (1988:232-257), por exemplo, apresentam um trabalho sobre o uso de variedades diferentes com este propósito de distanciamento. No caso, na narrativa de uma funcionária sobre uma interação com um agente institucional, variedades diferentes são utilizadas pela narradora, simbolizando grupos de classe social diferentes. Em alguns momentos nas narrativas deste estudo o uso da segunda língua vem acompanhado desta noção de "código do outro".

Ao mesmo tempo, nas interações com as participantes deste estudo, a mudança de código seria simbolizadora da passagem ao grupo de bilíngues, porque, como já foi dito, ao sugerir que poderiam fazê-lo, eu me identifiquei como tal. Neste caso, a mudança de código não marcaria o uso da língua vista como "do outro", mas seria um símbolo legitimador, de pertencimento ao grupo de bilíngues. Appel e Muysken (*op.cit.* : 130) propõem a relação da mudança de código com a representação da identidade. Neste caso, o grupo de bilíngues pode ser visto como tendo duas identidades ou uma mistura das identidades:

Devido a circunstâncias diferentes na vida, muitas pessoas ou grupos não têm uma, mas sim duas identidades ou uma mistura das duas, que poderia talvez ser chamada de identidade bilingue. Já que a língua tem uma função crucial para expressar a identidade, podemos nos perguntar como os falantes expressariam uma dupla identidade complexa ou uma identidade misturada em sua maneira de falar, mesmo se estiverem interagindo com falantes com uma experiência semelhante. De fato, acontece que há uma porção de maneiras de se fazer isto: mudança de código, relexicalização, reduplicação misturada, manter um sotaque.⁴⁷

⁴⁷Owing to changing circumstances in life, many people or groups of people do not have one linguistic identity, but two, or a mixture of two identities which could perhaps be called a bilingual identity. Given the crucial function of language as a way of expressing identity, we may ask ourselves how speakers will express such a complex double or mixed identity in the way they speak, even when they are interacting with speakers with a similar background. In fact, there turns out to be a number of ways of doing this: code switching,

Embora o uso de duas línguas diferentes seja importante para expressar uma identidade bilíngue, não deveria haver generalização de que o uso de outro código implique em uma mudança de afiliação grupal, nem mesmo para o grupo de bilíngues. É o caso, neste estudo, de L.M. que se considera falante de português, mas não "totalmente bilíngue", se distanciando até mesmo de seus filhos, neste sentido, que considera "bilíngues".

Neste trabalho, acredito que os empréstimos tenham ocorrido por mais de uma razão. Gumperz (1982a) introduziu os conceitos de emprego situacional da mudança de código, se referindo ao emprego determinado pela mudança de situação comunicativa e emprego metafórico da mudança de código, em que na mesma situação comunicativa, esta mudança adiciona significado ao que está sendo dito. Primordialmente, as mudanças de código aqui foram um emprego metafórico (Gumperz, *op.cit*:61), com o propósito de simbolizar o bilinguismo, mas muitas vezes também ocorreram como referência a uma experiência específica, com um vocabulário específico aprendido na outra língua. Podemos perceber estas duas razões para empréstimos na narrativa de Sh., por exemplo:

Sh. - *Tudo começou quando eu fui para **kindergarten** quando eu tinha seis anos
...os **outdoors**, as plaquinhas e essas coisinhas
e eu não lia nada
...Porque o primeiro ano fiz **ESL***

Aqui aparecem uma sigla de uso específico, **ESL**, e duas palavras, cujo uso simboliza o bilinguismo, **kindergarten** e **outdoors**. **ESL**, além de ser uma sigla, que parece ser uma prática mais utilizada entre falantes de inglês, indica uma situação específica de ensino de inglês para pessoas que convivem em ambiente onde se fala inglês e falam outra língua (inglês como segunda língua se opõe a inglês como língua estrangeira). Portanto seu uso

indica uma situação nova para Sh., que adota o termo para designá-la. Já *kindergarten* poderia facilmente ser substituído por jardim da infância. Seu uso é metafórico, indica que a escola onde Sh. foi estudar era uma escola americana, que ela não precisa mais mencionar. Poderíamos também dizer que ela estava utilizando o inglês como o código "deles", o que se confirma quando ela afirma que a professora proibiu o português (código "nosso") em sala de aula. A última palavra, *outdoors*, é pronunciada por Sh. como seria em inglês, mas, na verdade, esta palavra não é usada para placas de propaganda em inglês. Portanto, é um símbolo equivocado do bilinguismo, que aponta para a influência do inglês sobre o português.

Outros exemplos de empréstimos como referência a uma experiência específica aparecem no quadro a seguir:

QUADRO 9 - EMPRÉSTIMOS REFERENTES A EXPERIÊNCIAS ESPECÍFICAS

Ct. - <i>Então a gente acabou indo pra uma Elementary School ... Aí, eu fiz ESL por um ano</i>
N. - ... <i>meu inglês como o inglês as a second language.</i>
An. - <i>Eu aprendi a comer scones muito cedo. Eu aprendi a comer ah... marmelade.</i>

A primeira expressão, *Elementary School*, é utilizada por Cr. para se referir a um tipo de escola nova para ela, em outro país. Embora pudesse utilizar "escola primária", como o sistema de distribuição das séries é diferente, acredito que tenha sido um uso que faz referência a uma situação específica. Novamente aparece uma referência à aprendizagem de inglês no outro país, mantendo-se a terminologia (*ESL - English as a Second Language*), ao invés por exemplo de se mencionar um curso de inglês apenas. No caso de An., em que alimentos são mencionados, seria o propósito mencionado por Baker de introduzir palavras

novas (2), porque seria bem mais difícil encontrar algo semelhante em português ou inventar uma palavra nova. É a isto que se refere Weinreich (1953:57), quando diz:

*Empréstimos lexicais deste tipo podem ser descritos como um resultado do fato que usar designações já prontas é mais econômico do que descrever tudo novamente.*⁴⁸

Outros exemplos de uso de empréstimo como símbolo do bilinguismo aparecem no quadro a seguir:

QUADRO 10 - EMPRÉSTIMOS QUE SIMBOLIZAM BILINGUISMO

L. - *Eu cheguei no Canadá com seis anos e eu não sabia praticamente nada. Só sabia yes, no, "mãe", "pai", esses troço assim.*

J. - *...lá nos Estados Unidos nós somos os **Brazilians**, então eu sou brasileira.*

N. - *muitas pessoas que servem ali no aeroporto, eles têm uma fala ãh... com bastante sotaque, e bastante **slang** na sua... no seu linguajar e eu não entendia o que eles falavam,*

No primeiro exemplo há um empréstimo para começar uma lista de itens da outra língua, mas no meio da lista L. volta para o português. Foram as duas únicas palavras que ela utilizou em inglês em toda sua narrativa. Acredito que tenham sido empregadas como um símbolo de seu bilinguismo. Uma outra interpretação poderia ser de que L. emprega os códigos referentes ao "nós" e ao "eles", porque ela diz que de inglês (código deles) só sabia poucas palavras. Mas, como ela se refere a outras palavras que saberia em inglês em português mesmo, "mãe" "pai", não parece haver motivo para não ter mencionado "sim" e "não", a não ser simbolizar seu próprio bilinguismo. Ao mesmo tempo, ter voltado ao

⁴⁸*Lexical borrowing of this type can be described as a result of the fact that using ready-made designations is more economical than describing things afresh.*

português nas palavras "mãe" e "pai" é muito significativo, porque são palavras usadas no domínio familiar, denotam intimidade, e isso pode ter determinado a mudança de código, para o código "nosso".

No segundo exemplo, J. empresta a palavra '*Brazilians*', que logo traduz, 'brasileira'. Se, por um lado, pode-se dizer que era um uso específico, porque nos Estados Unidos realmente falaria *Brazilians*, o fato de ter traduzido, repetindo a seguir indica um uso marcado do outro código, uma **reiteração** que amplia e enfatiza o que tinha acabado de dizer (Gumperz *op.cit.*:78). Mais uma vez, seria possível argumentar que *Brazilians* se refere ao código "deles", o que faz sentido a partir da idéia de um certo distanciamento provocado por ser designada como diferente. Porém, o que vem a seguir na narrativa enfatiza a ambivalência desta bilingue simultânea, porque ela afirma: *"Aqui (no Brasil) eu sou a americana. Então, porque eles acham diferente."* Neste caso, o código que seria utilizado para chamá-la de "a" americana seria português mesmo, e por isso ela não muda de código. Assim, o que parece acontecer é que esta última afirmação, de que aqui no Brasil é "a" americana, relativiza a posição do inglês como código "deles"(americanos). Há um duplo distanciamento, um posicionamento ambivalente.

Já no caso do empréstimo de N. da palavra *slang* [gíria], novamente é um símbolo utilizado não só para indicar seu bilinguismo, mas provoca também um certo distanciamento dos falantes deste outro código (deles), que N. chama de "uma fala, ou linguajar com bastante sotaque, e *slang* [gíria]", e não de língua. Como N. já havia passado por uma escola de inglês como língua estrangeira no Brasil, ela deve ter reconhecido neste momento uma variedade diferente de inglês, e estranhou. Esse inglês é o inglês da classe trabalhadora do aeroporto, e, portanto, o distanciamento não só faz referência à distância provocada por

línguas diferentes, mas também aponta para a heterogeneidade na língua inglesa e faz referência à distância provocada por variedades diferentes, em termos de classe social.

Finalmente, um último tipo de empréstimo que ocorre nas narrativas é indicativo da co-construção da mesma. Empréstimo a palavra *turning point* [ponto de virada], na verdade S. estava utilizando a mesma palavra que a pesquisadora havia empregado na pergunta anterior, era uma citação, o que ela indica por "esse" que qualifica *turning point* [ponto de virada]:

S. - *Mas, eu creio que foi no meu serviço que eu senti que foi esse **turning point** de me sentir segura, poder colocar os pensamentos em ordem,*

As mudanças de código intrasentenciais aparecem menos vezes, e podem ser desencadeadas por um empréstimo de termo específico, como quando Cr. começa a falar inglês quando se refere ao ESL: "*e eu comecei a fazer **ESL in sixth grade.***"

Em outros casos, o que acontece é o que Poplack e Sankoff (*apud* Romaine, *op.cit.*:141) chamam de "flagged code-switching" (mudanças de código especialmente marcadas), em que restrições gramaticais são deixadas de lado e pausas ou comentários metalinguísticos acompanham a mudança de código. Embora não haja casos onde restrições gramaticais sejam deixadas de lado, há exemplos de pausas ou comentários metalinguísticos que apontam para a mudança de código:

QUADRO 11 - MUDANÇAS DE CÓDIGO ESPECIALMENTE MARCADAS

R. - eu não era muito, ai... (pausa) *pushed to...evoluir, to learn and to grow in the language, my level.* Então, isso foi muito legal.

Cr.- Sei lá, agora que a gente tá indo numa escola americana, com as pessoas todas ao redor da gente falando inglês, a gente acaba misturando inglês com português.

Vai falando... "Oh, the bell's gonna ring daqui a pouco" e tal... e vai misturando (riso) assim e "É no segundo *period* que a gente tem não se o que..." É, uma palavra em inglês, outra em português.

No caso de Cr., ela está exemplificando o seu uso das duas línguas, apontando para o mesmo.

Por outro lado, R. parece ter dificuldade em encontrar a palavra em português.

Anteriormente já havia se referido a seu descontentamento com as aulas de ESL, e depois de uma pausa optou pelo verbo incentivar: "não ..não... não me incentivaram a subir muito de nível na língua." Novamente surge a dificuldade em encontrar uma palavra, e como eu havia afirmado que ela poderia usar qualquer língua, ela muda para o inglês, depois de um "ai" e uma pausa, que apontam para uma "mudança inevitável". A questão que surge diante desta dificuldade de R. é se o uso do outro código era uma demonstração espetacularizada de ser bilíngüe ou se R. procurou não mudar de código, mas não conseguiu. Como ela já havia dito algo semelhante e utilizado uma palavra em português, não se trata de uma questão de falta de competência. É uma mesma situação que provoca uma dificuldade de nomeação. Na verdade, faltam ainda estudos associando o efeito das emoções sobre a mudança de código.

Finalmente, S.G. também muda de código no meio de sua narrativa e fica depois no inglês até ser interrompida por uma pergunta. A passagem aparece assim:

S. - A influência de ser bilíngüe, pelo menos com a minha personalidade e com a minha experiência, foi... de me sentir mais... insegura (pausadamente). Eu já era tímida, mas, com tudo que tinha feito assim... antes do tempo agora, eu tinha adquirido uma certa *CONFIANÇA* (ênfase), que eu sabia como as

coisas eram feitas e tudo. Mas agora, voltando, tentando ser... ter a fluência de novo, eu vejo que a falta de fluência em português influi (pausado) o jeito que eu ajo dentro das... de grupos.

Inclusive, eu tinha... eu sou muito... I blush a lot (riso)...[eu corou muito]

Sempre fui! And I used to blush all the time.[E eu costumava corar sempre]

People would tell me, [As pessoas me diziam]

especially up to o colegial (tom alto).[especialmente até o colegial]

But then, by the time I got to Med School [mas daí, quando e cheguei à escola de medicina]

no one commented anymore [ninguém mais comentava]

Novamente, achei muito curioso que ela trocasse de código quando se referia a uma manifestação de uma reação emocional, "corar". Também é verdade que a palavra "corar" não é tão comum em português, porque são as pessoas de pele mais branca que coram. Assim, esta palavra apontava para sua identidade como pessoa branca. Sua mudança de código, apontava para o que? Na volta com a narrativa a S.G., ela explicou que, ao mudar de código, talvez tenha ficado no inglês porque o assunto estava ficando mais complexo:

Ela (S.G.) me disse hoje então que talvez tenha ficado no inglês porque estava falando de uma parte de sua teoria sobre o que significa ser bilíngue e que, como teoria, o assunto seria mais complexo. Concordei - pode ser uma boa explicação.(Diário de Campo, 3/3/1997)

Esta explicação apontaria para uma dominância no inglês, pois ela prefere falar de coisas mais complexas nesta língua. Porém, mais tarde nesta anotação do diário de campo aparece:

(S.G.) disse que queria ser mais brasileira mas era mais americana e isso a deixava infeliz. Num certo momento ela deixou escapar "Essa minha pele"... Ela disse que só recentemente aceitou o fato que é mais Norte Americana. - A pele mais branca, o sangue aparece mais. É mais fácil *blush* [corar]. (Diário de Campo, 3/3/1997)

Portanto, a mudança de código nesta palavra, corar, foi muito significativa, poderíamos focalizá-la como uma pista de contextualização (Gumperz, 1982) que indica uma posição ambivalente com relação à sua identidade. Por um lado, ela quer ser vista como

mais brasileira, e, se distancia de ser americana, escolhendo o português para começar sua narrativa, por outro, sua falta de fluência em português lhe trazia dificuldades, insegurança, e ao falar isto, ela muda para o inglês, se distanciando da dificuldade, podendo se expressar melhor, lembrando-se de que era mais americana, que havia passado por uma escola de medicina, que era uma pessoa capaz.

Esta ambivalência de S.G. é também corroborada pela sua dificuldade de determinar "de onde é". Isto aparece em uma outra passagem no diário de campo:

Ontem estávamos aqui em minha casa quando chegou um americano. Eu os apresentei (D. e S. G.). Ele logo a identificou como americana também. Ao que ela perguntou se ele estava com saudades de casa nos EUA. Daí, ele disse que não, só está aqui há cinco dias. E ele perguntou de onde ela era (nos EUA). *Ao que ela respondeu: "I'm a miss. kid and that question doesn't fit. I can tell you where I was born or where I've been lately but not where I am from."* [Sou filha de missionários e essa pergunta não dá certo. Posso dizer onde nasci ou onde passei os últimos tempos mas não de onde eu sou.] (Diário de Campo, 3/3/1997)

Embora a mudança de código seja normal para pessoas bilíngües, é interessante que a atitude para com a mudança de código tenha sido diferente entre adolescentes e adultas neste trabalho. As adolescentes aparecem nos dados do diário de campo trocando de código muitas vezes, enquanto que as adultas raramente o fizeram. O que fizeram mais frequentemente foi emprestar apenas algumas palavras semeadas na conversa, com uma conotação de solidariedade entre os bilíngües interagentes. A exceção foi S.G., que, de fato, regularmente interage com a pesquisadora em qualquer uma das línguas, dependendo do tópico, dos participantes, da situação.

Algumas anotações de diário que corroboram este comportamento:

QUADRO 12 - DIFERENÇAS DE MUDANÇA DE CÓDIGO ENTRE ADULTAS E ADOLESCENTES

ADOLESCENTES
Sh. reclamou de seu relacionamento Durante toda essa conversa foi interessante que por algum tempo ela falou comigo uma boa parte em inglês. É como se buscasse um isolamento, estava me contando segredos. A língua garantiria este "em particular". Só que uma das pessoas à mesa (éramos 4) também entendia inglês. Sh. não reparou. Mas a maior parte da conversa foi em português. (Diário de Campo, 23/6/1996)
Cr. usou tanto inglês quanto português por boa parte da conversa, com concentração no português. Ela se sentiu à vontade para falar qualquer uma das línguas. Sua avó estava presente, só fala praticamente português, mas Cr. não se importou. (Diário de Campo, 18/5/1997)
ADULTA
Essa narrativa (de An.) foi talvez a mais longa até aqui e mais "pensada". Algumas partes da narrativa eu já conhecia de conversas anteriores. Ela trocou de código poucas vezes. Nas nossas interações é comum trazer uma palavra ou outra do inglês. (Diário de Campo, 15/8/1996)

A partir destas observações sobre a simbolização do bilinguismo dos sujeitos desta pesquisa, acredito que o comportamento das adolescentes tenha indicado que me vêem como uma pessoa bilíngüe, como elas mesmas, e a partir daí trocaram de código mais vezes comigo. As adultas, por sua vez, parecem ter me visto como falante primariamente de português, como elas mesmas, e por isso permaneceram no português quase todo o tempo, só trocando de código quando o assunto lembrava uma palavra em inglês, ou quando se lembravam que também falamos inglês. Em outras palavras, se formos interpretar apenas a partir do uso das línguas para expressar suas identidade, a maneira como as adolescentes e adultas focalizadas neste estudo trocaram de código indica que o inglês parece ter maior espaço e influência como língua de expressão para as adolescentes do que para as adultas.

CAPÍTULO 4

FOCALIZANDO AS AMBIVALÊNCIAS

Até aqui já observei que a maioria das participantes deste estudo aceitaram ser chamadas de bilíngües, narraram sua passagem do monolinguismo ao bilinguismo, caracterizando-o com diversos comentários que me levaram a concluir que a experiência de tornar-se bilíngüe, embora apresentada basicamente como positiva, trazia em seu bojo ambivalências.

A partir desta seção, procurarei focalizar estas ambivalências, a fim de elucidar como se relacionam com as identidades das participantes.

Primeiramente é preciso definir o que seria esta ambivalência que digo transparecer nas narrativas. Para mim, a ambivalência neste trabalho terá pelo menos três possibilidades de interpretação. Primeiramente a ambivalência se refere a ter sentimentos opostos em uma mesma situação. É a presença de “identidades contraditórias, pressionando em direções diversas” (S. Hall, *op. cit.*) mencionada na parte teórica. Em segundo lugar, a ambivalência se refere a uma posição distanciada de duas possíveis opções. Por exemplo, ao invés de pensar que o bilíngüe tem uma identidade que é uma combinação apenas de elementos de duas identidades possíveis, relativas à cultura A e à cultura B, há uma disjunção relativa que resulta em algo diferente. Em terceiro lugar, a ambivalência tem aqui o sentido de multiplicidade, e não só duplicidade. A partir de uma experiência com outra cultura, o bilíngüe passa a se identificar não só se referindo àquelas duas culturas, mas também especificando diversos grupos, numa possibilidade de combinações grupais que estão tanto acima, quanto abaixo das definições de identidade étnica/nacional/cultural (i. e. grupos

formados a partir de profissão, gênero, classe social, interesses, etc...).

A partir deste estudo, depreende-se, então, que alguns motivos porque a ambivalência na (re)construção das identidades emerge nestas narrativas são:

- a) A pessoa convive com a permanência e a mudança ao mesmo tempo.
- b) A pessoa se afilia a diversos grupos, convivendo com várias identidades importantes. As linhas divisórias entre os grupos que definem estas identidades são incongruentes, de modo que pessoas incluídas em um momento são excluídas no próximo.
- c) A pessoa convive com a imagem que tem de si, a que imagina que outros tenham dela e a que ela tem dos outros.⁴⁹ Entre estas imagens, estão imagens estereotipadas e também imagens formadas na sua própria experiência, que podem confirmar ou não o estereótipo.
- d) A pessoa convive com a língua internamente e externamente

4.1 Permanência e mudança: Será que estou mesmo diferente?

Falar sobre a mudança decorrente de ter se tornado bilíngue é sempre introduzir a questão da diferença. Em termos de identidade social, essa diferença pode ser uma diferença no grupo de origem, que se modificaria pela presença de alguém que se tornou diferente ou pode ser uma diferença na afiliação, no caso a pessoa diferente teria mudado de grupo.

O primeiro caso envolve certos custos para o bilíngue porque desestabiliza o mito da homogeneidade do grupo. Alegar mudança ainda é visto muitas vezes como algo não legítimo, e a pessoa que o faz pode receber represálias. No segundo caso, de alegar a mudança para outro grupo, também envolveria custos para o bilíngue, porque, para dizer que

⁴⁹A idéia da convivência de várias imagens referentes à identidade pode ser remetida por um lado à psicologia, nas noções de auto-imagem e auto-conceito, porém uma explicação muito mais elaborada e interessante vem do trabalho de Josselson (1995), que, por sua vez, se inspira no trabalho de Bakhtin (1981) sobre a imaginação dialógica.

mudou de grupo, ele, além de enfrentar as perdas decorrentes de deixar um grupo, precisa do respaldo e aprovação do grupo receptor. Nem sempre ele acredita que será aceito como participante do outro grupo.

A princípio, as participantes demonstraram através de seus comentários sobre as consequências de se tornarem bilíngues que acreditavam que haviam mudado, ou que ser bilíngue é diferente de ser monolíngue. Porém, apareceram também comentários que negavam a diferença.

A **mudança** é apresentada como altamente positiva e simbolizada muitas vezes por comparações, superlativos, por verbos que indicam mudança, como "crescer", "amadurecer", "influenciar", ou "aprender", e "entender" algo qualificado como "outro" e "diferente" (em **negrito** e *itálico*).

Se olharmos mais de perto para os tipos de mudança alegados pelas participantes, podemos perceber que elas afirmam tipos diferentes de mudança: 1) uma mudança individual, indicativa de crescimento, ampliação de conhecimentos. Este primeiro tipo aponta para uma adição - "Agora, sou A mais B":

QUADRO 13 - A MUDANÇA COMO ADIÇÃO

Sh. - *Também o inglês pra mim é **muito bom**,
porque eu **adoro** poder ligar o rádio e entender a música*

R. - *Mas, acho que foi uma coisa que **realmente** abriu o meu, a minha visão, de saber
comunicar com um povo (entoação marcada) **diferente**, com uma **cultura diferente**, acho
que pra mim a língua tem um pouco de cultura, **costumes, jeitos diferentes**, que a gente
não ia ter **aprendido** se não fosse através da língua, pra gente poder entender, a base pra
comunicação*

S. - *Ah,... também o acesso...ãh,...tanto pela leitura quanto...é... em parte eu achei
crescimento, foi crescimento como pessoa mesmo, mesmo, né?*

An. - *Tem sutilezas que você só pode perceber quando você é bilíngue. É **mais do que o
domínio de uma língua**. É...coisas...*

Lu. - *E hoje eu sinto assim, que eu **amadureci** muito depois de que eu aprendi outra
língua e ...*

Nestas passagens, a mudança aparece como realização pessoal através de maior capacidade de compreensão (Sh., S.), como aumento de cultura (R., An.) e maior amadurecimento (Lu.). Tanto adolescentes quanto adultas apontam para este tipo de mudança que implica em acréscimo.

2) uma mudança de seu posicionamento com relação ao Brasil ou com relação ao português. Este segundo tipo aponta para um deslocamento, "Agora não sou tão A, vejo as coisas do ponto B também" :

QUADRO 14 - A MUDANÇA COMO DESLOCAMENTO

Cr. - *É legal que quando 'cê está em algum lugar aqui no Brasil, 'cê pode falar **outra língua**.*

Ac. - *Eu acho que foi bom, por causa que aí a gente aprende, tem uma experiência **totalmente diferente** e você vê o Brasil em um **outro modo**, você vê qualquer país, depois, se você visitar, você vê ele de um **outro**, de uma **outra perspectiva**.*

Sh. - *E...E muitas vezes, para falar as coisas, assim, do dia-a-dia, porque o vocabulário do dia-a-dia é o da escola e é em inglês, é **mais fácil**, tipo avisar a minha mãe: "Mãe, quer leite?" A gente **já fala tudo em p...inglês mesmo**. A minha mãe fala "Quero" ou "Não quero". Ela não vai responder em inglês (riso) E... isso **influencia muito** o jeito que a gente vive em casa. Porque o inglês faz a gente **mudar o tom de voz**.*

Na primeira passagem, Cr. menciona a possibilidade de utilizar "outra" língua, marcando a posição do português como "a" língua falada no Brasil, e alegrando-se com a possibilidade de falar "outra" língua. Percebo nisto um distanciamento do Brasil, concebido como um todo homogêneo, um país onde se fala somente português. Já a passagem de Ac. fala diretamente da mudança a partir de ver o Brasil "de outra perspectiva". É interessante que ela afirma que qualquer outro país também é visto de forma diferente, reforçando a idéia de deslocamento. Finalmente, Sh. também aponta para a entrada do inglês em seu ambiente familiar, deslocando a posição do português, através de um conflito com a própria mãe, que resiste ao uso de inglês em sua casa.

3) uma mudança de posicionamento com relação a outras culturas: maior tolerância (Su.), maior facilidade de aprender diversas línguas (Ju.) relativização das diferenças (Lu.). Este terceiro tipo aponta para uma diluição das diferenças "Agora, posso entender A, B, C, D, etc..." .

QUADRO 15 - A MUDANÇA COMO PLURALISMO

Ju. - *E minha experiência como pessoa bilingue, bem é...bem...eu acho que...que...foi legal aprender outra língua, outra cultura porque você...é... sei lá...você tem **mais experiência** com... como outras culturas devem ser, acho que deve ser **mais fácil** para aprender mais outra língua agora...e... num sei (entoação de um pouco de frustração) deix'o ver... (lê a pergunta)*

*Bem, eu acho que...também (dificuldade de dizer alguma coisa) de novo, eu acho que o que me afetou sendo **mais aberta** pra outras culturas, para aprender...também eu gostei muito de aprender outra língua ...*

J. - *Todo mundo que é bilingue tem **mais uma noção de língua, de construção de língua, de mais variedade de expressão**, 'cê tem... acho que entende o que as pessoas querem dizer **melhor**. E 'cê ouve as pessoas falando em outra língua, tipo Espanhol, que...que é um pouco parecida com uma delas, e 'cê entende mais ou menos, porque é **mais fácil** entender mais ou menos, porque 'cê **sabe que não vai ser igual**. E algumas palavras vão ser parecidas, mas não fica esperando que vai entender tudo. Então, nesse sentido acho que foi bom.*

Su. - *A experiência como uma pessoa bilingue, pra mim... o mais importante é a visão de mundo. Abriu (entoação "pensando") a minha mente pra, pra outras culturas. É a coisa mais interessante. E... uma **maior tolerância** pra outras culturas, costumes...*

Lu. - *e... me abriu meu horizonte assim, de que essa barreira de língua é... não é tão importante como eu pensava antes.*

Todas estas passagens procuram diluir a polarização da diferença entre a cultura brasileira e a cultura local (seja americana, canadense ou inglesa). Na verdade há percepção da existência de diversas culturas, mas a diferença é vista como algo a se "aprender" (Ju.), "entender" (J.), e "tolerar" (Su.). Destes termos, "tolerar" é o único que tem alguma conotação de distanciamento. Tolera-se aquilo de que não se gosta. Porém, nesta mesma passagem Su. também fala em ser "aberta a outras culturas", em que abertura é um termo que indica aceitação. "Abriu meu horizonte", uma metáfora comum para indicar crescimento e aceitação de novas idéias, aparece na passagem de Lu., acompanhada da relativização das diferenças culturais, quando ela diz, usando outra metáfora, que a "barreira de língua", não

aceitação de novas idéias, aparece na passagem de Lu., acompanhada da relativização das diferenças culturais, quando ela diz, usando outra metáfora, que a “barreira de língua”, não era tão importante.

Também, de uma forma mais sutil, os sujeitos afirmam a **permanência**, dizendo que continuam sendo os mesmos. Esta permanência pode se referir ao seu posicionamento (de afirmação das origens) quanto ao Brasil ou quanto ao português:

QUADRO 16 - REAFIRMANDO-SE COMO BRASILEIRA, FALANTE DE PORTUGUÊS

Sh. - *Se você 'tá fazendo uma briga feia em casa é tudo em português.
Vira a língua-mãe mesmo.*

R. - *E eu acho é futuramente é algo muito importante pra pessoa que cada um de nós
somos, como comunidade, como Brasil, eu acho que, o mais que a gente se educa e
aprende línguas e costumes diferentes, melhor é.*

Lembrando que na passagem acima Sh. estava se referindo ao inglês como língua falada por ela em sua casa, apesar da resistência da mãe, aqui ela reafirma a posição do português como “língua-mãe”. É muito interessante que não fale de língua materna e sim de língua-mãe, especialmente se notarmos que se refere à língua utilizada para brigar. Com certeza as implicações psicológicas deste uso ficam fora do escopo deste trabalho, mas é possível afirmar que Sh. retoma o português como língua primeira, língua materna, nesta passagem, enfatizando a permanência de seu posicionamento como brasileira, falante de português. Já na passagem de R., que havia enfatizado anteriormente a mudança através do crescimento, aparece uma reafirmação de crescimento, que no entanto aponta para o fato de que ela ainda se vê basicamente como brasileira. É como se afirmasse “Sou apenas uma brasileira com mais cultura, o que deveria ser uma oportunidade para todos nós, brasileiros”.

referência. Por exemplo, Cr. Faz questão de ressaltar que toda a sua família mudou com ela. Portanto, no meio da mudança, ela permaneceu no grupo familiar, talvez o principal grupo de referência para ela: “Cr. - *É...é legal (empolgação)...Eu gosto de ser bilíngue porque... principalmente porque a nossa família inteira fala inglês.*”

Além disso, pode ser a afirmação da permanência de uma qualidade que já se possuía anteriormente:

Su. - *.Olhando pra trás, eu não poderia é... ser... é... analfabeta, em outras palavras, né? Eu creio que é necessário, pelo menos para mim era necessário. Primeiro, porque eu já tinha uma visão de mundo mais aberta, muito mais além do que o portão da minha casa. Então, a língua me ajudou a transpor o portão da minha casa, porque sem ela, eu também não conseguiria...*

Su afirma aqui que já tinha a visão aberta, e portanto aprender outra língua não mudou o que ela já era essencialmente.

Finalmente, a afirmação da permanência pode ser uma oposição ativa a admitir diferença, como aparece no quadro a seguir:

QUADRO 17 - NÃO É TÃO DIFERENTE!

L. - *lá eles falavam pra falar em português,
e agora eu tenho que falar em inglês.
Que... enchendo o meu saco do mesmo jeito.
Então não mudou nada.*

*Eu cheguei lá, eles ficavam perguntando.
Agora, chegou aqui, aconteceu a mesma coisa.*

Então (entoação marcada, "concluindo") não tem muita diferença não, né?

J. - *Ah,...ah, não sei! Eu não vejo... Não faz uma diferença tão grande assim quanto eles
fazem parecer a nossa vida.*

M. - *Quem, eles fazem parecer?*

J. - *Não, às vezes as pessoas acham que é a coisa mais incomum do mundo.*

Ficavam falando:

"Coitadinha!"...

Ou então, "Que legal! A coisa mais legal, ter duas línguas!"

Mas, é a mesma coisa nos dois países.

'cê vai à escola,

'cê tem amigos,

'cê não gosta de fazer dever, mas tem que fazer,

'cê gosta de sair,

'cê gosta de brincar ...

Essas coisas!

É a mesma coisa.

Ac. - *E eu acho que a gente tem que tá na consciência, assim, que sempre vai ter
saudades. Eu morro de saudade do Canadá, mas quando eu tava lá eu morria de saudade
do Brasil. Então, (entoação marcada)...é um jeito que não tem...*

Nestas passagens aparece claramente a negação da diferença, nas expressões de L.: "do mesmo jeito", "não mudou nada", "a mesma coisa" e "não tem muita diferença"; nas expressões de J.: "não faz uma diferença tão grande assim" e "é a mesma coisa" e na explicação de Ac. que não há diferença quanto sentir saudade. Esta última passagem é muito interessante quanto à identidade social porque ela mostra que existia uma ligação afetiva no pertencimento aos grupos tanto no Canadá quanto no Brasil, e a metáfora "morro de saudade" é indicativa da permanência da intensidade dessa ligação. A expressão final desta passagem é uma explicitação da ambivalência dos bilíngues - "É um jeito que não tem"

Através destes exemplos, pode-se notar que a ambivalência de se afirmar tanto mudança quanto permanência, se refere a relativizar as diferenças. Refere-se também a afirmar um deslocamento com relação ao seu posicionamento quanto ao Brasil (passar a vê-lo de forma diferente) e ao português (deixar de falar português no Brasil, ou numa família brasileira), e ao mesmo tempo a permanência da lealdade às suas origens.

Se, como afirmamos, no Brasil vigora o ideal monolíngue, embora se incentive a aprendizagem do inglês, a partir do momento que o inglês se torna língua de expressão e ameaça o português ele ameaça também a identidade brasileira, e se torna inaceitável. Esta é uma razão para se afirmar a permanência, isto é evitar as represálias advindas de propor que o grupo ficou diferente. Nos dados desta pesquisa a importância da manutenção do português aparece várias vezes entre as adolescentes, principalmente quando falam da escola, que, como instituição no Brasil, por lei deve promover o uso do português. Por exemplo L. diz:

*Eu perdi meu português, praticamente a metade.
Agora, eu já 'tô pegando mais no português, mas os professores ainda 'tão
bravo
'que eu 'tô escrevendo tudo errado (riso)*

Nesta passagem, ela afirma que “perdeu o português”, e os professores é que aparecem “bravos”, indicando a pressão para utilizar o português escrito de forma “correta”.

Por outro lado, a pressão para uma homogeneidade cultural parece vir também da sociedade como um todo. Por exemplo, no diário de campo também aparece uma anotação em que a mãe de três das adolescentes (Sh., Cr. e R.) lhes recomenda que não comentem sobre sua mudança, e diz: “As pessoas não querem que a gente passe a nossa experiência ou o que aprendemos.” (Diário de Campo, 17/9/1995)

Há também na narrativa de L.M. (americana que diz que não é bilingue, mas que os filhos são) a mesma reclamação com relação aos colegas dos filhos que iam estudar nos

Estados Unidos:

*When our children were in college
they were surprised and hurt and puzzled because it seemed their fellow
college students, not very many of them seemed interested in the rest of the
world,
and having lived so many YEARS (ênfase) in another country they, they
couldn't understand that,
that...that some of their fellow students were just interested in what was going
on immediately around, in the United States.*
[Quando nossos filhos estavam na faculdade eles ficaram surpresos, tristes e
confusos porque parecia que seus colegas de faculdade, não havia muitos que
parecessem se interessar no resto do mundo, e depois de morar tantos anos
(ênfase) em outro país, eles não conseguiam entender aquilo]

Portanto, não se trata de uma dificuldade apenas dos brasileiros. Afirmar uma diferença pode ser visto como arrogância ou orgulho. A diferença incomoda. Por isso, novamente a necessidade de se reafirmar a permanência.

Ao mesmo tempo pelo lado das sociedades aonde foram morar, pode haver aceitação ou não da pessoa em questão. Nesse caso, a partir do ponto de vista adotado atualmente na teoria sobre bilinguismo as adolescentes, que ainda estão no processo de socialização, teriam uma chance maior de afirmar mudança e serem aceitas na nova sociedade. Já as adultas teriam maior dificuldade, porque, como afirmam Hamers e Blanc (*op.cit.*: 124) "*dos dados existentes, pode-se argumentar que quanto mais velho o indivíduo, mais difícil será sua adaptação cultural.*"⁵⁰

4.2 Várias identidades : A arte de incluir e excluir

Neste trabalho, a ambivalência decorrente de se conviver com várias identidades se refere ao pertencimento a diversos grupos sociais, considerados heterogêneos, o que,

⁵⁰...from the existing data it may be argued that the older the individual the more difficult his cultural adaptation will be.

portanto, relativiza o papel da língua e da cultura como único determinante da afiliação.

Como os limites destes grupos são incongruentes, pessoas que num momento são excluídas de um dos grupos de afiliação, logo a seguir são incluídas, via outro grupo. Esse jogo de aproximação e distanciamento é tão mais evidente quanto maior a elaboração de sub-narrativas⁵¹ a respeito de cada uma das identidades. Para exemplificar isto, vou me restringir às narrativas de Sh. e de An.

4.2.1 Identidades de Sh.

Antes de prosseguir, seria interessante ter uma idéia do movimento apresentado por Sh. em toda sua narrativa sobre como se tornou bilíngue. A narrativa principal apresenta a identidade da aprendiz de inglês. No quadro abaixo podemos ver a entrada rápida do inglês quando ela tinha seis anos, a perda de espaço do inglês, o enriquecimento, até chegar ao uso preferencial do inglês. Mas esta não é a única identidade apresentada por Sh. Ela também apresenta detalhes, sub-narrativas em que ela aparece como estudante, amiguinha, sobrinha, filha e irmã.

⁵¹A idéia de sub-narrativas com uma estrutura semelhante à da narrativa, e que se referem a episódios na vida do narrador vem de Lakoff (1980:172).

QUADRO 18 - Narrativa de Sh.

PARTES	LUGAR DO INGLÊS	RESULTADO	ARGUMENTOS
Inglês chega com força Conflito 1	escola bilíngue no Brasil	silêncio afastamento dos amiguinhos aquisição do inglês	inglês imposto na escola
Inglês perde o seu lugar	“só para falar com os primos”	não falava inglês	Inglês atrapalha na escola brasileira readaptação ao ambiente monolíngue
Inglês é enriquecido	na sociedade canadense aulas de ESL na escola	aprendizagem fácil	- ao invés de 2 anos, 9 meses de ESL - tinha sido alfabetizada em inglês primeiro - volta à origem
Inglês é segunda língua Conflito 2	na escola, em aulas normais	tinha que avisar que inglês era sua segunda língua para ser melhor avaliada	-parecia falante de inglês como primeira língua - dificuldade em colocar palavras mais ricas, vocabulário mais bonito, concordância. - não entendia a língua das ciências

Hoje - Inglês como língua preferida	escola casa	“acaba” usando mais inglês	Língua de valorização: - muitas vezes prefere - família fala, menos a mãe -entonação mais calma -maior facilidade que o pai
Futuro	profissão: aeromoça (?)		

O primeiro grupo que aparece nesta narrativa é o grupo de estudantes numa classe de escola americana de São Paulo. O trecho é uma sub-narrativa, com todos os elementos de uma narrativa maior, como se pode perceber através das maiúsculas entre parênteses⁵²:

Sh. - *Tudo começou quando eu fui para “kindergarten”
quando eu tinha seis anos (O)
e fui aprender inglês pela primeira vez. (S)
Entrei no prezinho com a professora (CA)
e ela falou assim: “Uma das regras básicas é que **SÓ** (ênfase) pode falar inglês
nessa classe.(CA)
Olhei...(risadinha)(A)
e então fiquei quieta pelos primeiros dois meses.(R - A)
Depois comecei a aprender (S)
Devagarzinho a gente foi aprendendo coisa do dia a dia, de fazer lição
e...foi melhorando.(CA)
Daí nessa classe a gente só fazia coisinha de prezinho.(CA)
Mas assim que pulou pro primeira série também na Escola Americana (O)
a professora começou a dar textinho, coisinha pra gente ler devagarzinho, que a
gente aprende a ler (CA)
e...aos sete anos eu aprendi a ler e escrever em inglês **ANTES** (ênfase)de aprender a
ler e escrever em português. (R - A)*

Num primeiro momento aparece uma divisão no grupo. Como há falantes e não falantes de

⁵²Relembrando, as partes da narrativa, de acordo com Labov são: orientação (O), síntese (S), complicação da ação (CA), resolução (R) e avaliação (A). Uma volta ao presente, chamada de coda (C), às vezes também aparece.

inglês, quando a professora aparece afirmando que naquela classe só era permitido falar inglês, ela provoca um silenciamento de Sh. Esta resolução (R) é também uma avaliação (A) que indica uma oposição aos falantes de inglês, simbolizados pela professora. Mas logo a seguir, Sh. se inclui e termina esta sub-narrativa sobre a estudante Sh., dizendo

a professora começou a dar textinho, coisinha pra gente ler devagarzinho, que a gente aprende a ler e...aos sete anos eu aprendi a ler e escrever em inglês ANTES (ênfase) de aprender a ler e escrever em português.

Estes "a gente" inclui os falantes de inglês, e todos os outros estudantes da classe, como ela. Pode-se dizer que, se a princípio Sh. se opõe aos falantes de inglês, termina esta sub-narrativa como qualquer outro estudante. A aprendiz de inglês se distancia dos falantes de inglês, mas a estudante é parte do grupo com eles, está aprendendo a ler e escrever, como todos. Como este era o primeiro momento da narrativa, é importante ressaltar que a avaliação no fim desta sub-narrativa coloca Sh. como alguém que aprendeu a ler e escrever em inglês primeiro. Sh. está indicando a primazia do inglês na sua vida escolar. Portanto, uma sub-narrativa que começou com o inglês como língua do outro termina dando primazia ao inglês como "minha primeira língua para ler e escrever". Através da afirmação da anterioridade do inglês em sua vida escolar, Sh. explica uma situação atual de dificuldade com a escola brasileira, apontando uma origem e procurando legitimar a sua própria preferência pelo inglês.

Sh. passa a seguir à identidade de amiguinha. O grupo de amiguinhos pertence a uma igreja, e ela é parte dele. Porém, em sua sub-narrativa ela diz que eles também são estudantes, aprendendo a ler. Aí ocorre a separação, porque ela, como estudante, lê em inglês:

*Então, eu saía na rua (O)
assim, os meus amiguinhos de igreja 'tavam aprendendo a ler tudo o que estava escrito na rua, os "outdoors", as plaquinhas e essas coisinhas (CA)*

*e eu não lia nada (entoação marcada, riso)(CA)
 porque eu só lia em inglês, então se eu lesse aquilo era tudo em inglês o som das
 letras e...saía tudo bagunçado. (A)*

A seguir, o mesmo movimento de diferenciação e depois assimilação ocorre com relação à escola brasileira:

*E fui pela **PRIMEIRA** (ênfase) vez para a escola brasileira (S) Com oito anos na escola brasileira, sem saber ler e escrever era um problema (entoação marcada) (A) Então eu fui pra trás um ano para a primeira série de alfabetização. E aprendi os sons das letras em português, como que era diferente, como é que era igual, coisa de dois esses, coisa assim que precisava. (CA) Aí, esse tempo todo até treze anos, sempre na escola brasileira. (O) Então, o inglês, depois de um tempo começou a ficar só para falar com os primos, assim (R).*

Ela diz que aos oito anos sem ler e escrever em português na escola brasileira era um problema. Nisto ela se distingue dos outros colegas, mas logo a seguir ela aprende o que é necessário, de tal forma que o inglês, que causava a diferença acaba ficando de lado, só para conversar com os primos. Nesta sub-narrativa, vemos a ambivalência num movimento que vai da exclusão a inclusão duvidosa, porque embora, depois de uma adaptação, ela se afirma semelhante aos colegas brasileiros, termina com a ressalva de que ainda poderia falar inglês com outro grupo - o dos primos. Mais uma vez, o jogo das identidades, da semelhança que inclui, concomitante a alguma diferença que exclui.

O próximo grupo de quem Sh. fala é o da classe de ESL. Neste caso, se a princípio ela aparece como igual aos outros alunos desta classe, a seguir ela reforça a diferença de ter aprendido a ler primeiro em inglês. Pode-se dizer que na narrativa, como aluna de ESL, Sh. estava se colocando no grupo de estrangeiros no Canadá. A seguir ela se opõe a este grupo, afirmando que, diferente deles, ela só teve de ficar nove meses no programa de ESL.

Porque o primeiro ano fiz "ESL" (CA)

*que era pra aprender inglês como segunda língua, tudo devagarzinho.
Mas, geralmente eles esperam que um aluno de "ESL" fique no "ESL" por um ou dois anos
E eu, que fiquei o período mais longo da minha casa de todos os filhos,
fiquei por um período de NOVE (ênfase) meses.(A)*

Sh., então, se coloca no grupo de estudantes do programa regular, como semelhante especificamente aos estudantes canadenses:

Aí, no segundo ano de Canadá, já estava na aula normal, classe de série normal, os alunos 'tavam..., que moravam, canadenses, lá desde que nasceram, (O - A)

Mas, como se não fosse suficiente, Sh. conta que na classe normal também se via como parte e como não-parte, pois diz:

*Então eu tinha que explicar, especialmente pro professor de inglês, que o inglês era minha segunda língua, (R)
NÃO POR (ênfase) ter problema com a fala, ou não conseguir acompanhar a classe,
mas porque quando ele dava textos e redações, coisas que eram, assim, primeiro colegial, num ritmo mais puxado, exigindo tudo, a gente tinha que colocar palavras mais ricas, um vocabulário mais bonito, colocado com uma concordância melhor, coisas que eu não tinha como os alunos da classe deles. (A)*

Se observarmos apenas as frases onde há avaliação (A) podemos perceber que Sh. diz que podia acompanhar a classe, se incluindo entre eles, e a seguir se distingue da classe, que aparece como "classe deles", porque supõe que são capazes de utilizar palavras **mais ricas**, vocabulário **mais bonito** e concordância **melhor**. Mais uma vez as comparações aparecem como sinal de diferença, de exclusão, e as identidades elaboradas são a de aprendiz de inglês ("inglês era minha segunda língua") e estudante.

Finalmente, o último grupo a que Sh. se refere é a sua família. Embora ela apareça desde o momento em que Sh. menciona que não mais estava falando inglês, somente o português, ela já anuncia que haveria uma mudança, causada pela ida ao Canadá: *"E a gente*

nem pensava nunca que ia pr'um outro país." Nesta frase e numa outra que aparece a seguir, ela se refere ao grupo familiar como "a gente", um grupo coeso: "Até que quando eu tinha treze anos **a gente** foi pro Canadá."

Mais tarde, vamos ver que há uma divisão no grupo, entre os que passam a falar inglês, e a mãe, que comparece como resistente a esta mudança.

*Na minha casa, por exemplo(O)
eu falo inglês com a minha mãe O TEMPO TODO (ênfase na entoação)(CA)
Mas a minha mãe SÓ (ênfase) responde em português.(R)
Eu falo inglês com o meu pai, ele mistura tudo.(CA)
Então, **a gente...** é uma conversa misturada.(A)*

Nesta passagem, Sh. se coloca em oposição à mãe como falante de inglês, ao mesmo tempo o pai aparece misturando português e inglês. Ela conclui unindo todos num "a gente", que mistura português e inglês. As identidades elaboradas são a de bilingüe e a de filha e participante de uma família. Uma observação, a mãe não é totalmente excluída do grupo de bilingües, afinal entende o que Sh. lhe diz. É uma bilingüe receptiva, mas resiste ao uso do inglês no ambiente familiar. Assim, há exclusão da mãe por falar "só" português, e ao mesmo tempo inclusão na família que "é uma conversa misturada".

O que se pode perceber nestas inclusões e exclusões é, como diria Erickson (1996:294), que muitas vezes a questão da língua utilizada aparece como um limite (boundary) entre os grupos, mas não como fronteira (border), porque nunca é um fator totalmente excludente.

Se tentarmos perceber os movimentos como um todo, Sh. aparece se afirmando como parte de muitos grupos, e sua identidade não deriva exclusivamente de nenhum deles. Sua origem é brasileira e ela não nega isto, mas fala de diversos sub-grupos a que pertenceu tanto no Brasil quanto no Canadá. Sua participação em vários deles foi passageira, e nesse sentido,

a participação em qualquer grupo não é determinante da identidade, mas, ao mesmo tempo, é do fato de ter participado neles que ela deriva sua identidade. A ambivalência, neste caso provém deste repetido incluir-se e excluir-se.

4.2.2 Identidades de An.

Também no caso de An. pode-se perceber a elaboração de diversas identidades, embora a narrativa principal seja sobre como aprendeu inglês. No quadro abaixo podemos acompanhar o movimento de An. com relação à sua identidade de aprendiz de inglês:

QUADRO 19 - Narrativa de An.

PARTES	LUGAR DO INGLÊS	RESULTADO	ARGUMENTOS
Rejeição do inglês	curso de inglês no Brasil	abandonou	- Identidade brasileira - queria aproximar Brasil da América Latina - língua do opressor
Aproximação do inglês	nova família	aceitou falantes de inglês, mas não adquiriu inglês	- Brasil reproduzia uma atitude de superioridade - foi acolhida e acolheu uma irlandesa - foi rejeitada por uma brasileira
Necessidade do inglês Conflito 1	Inglaterra - imersão	crise de identidade	- mesmo branca, não se sentia aceita - perda de identidade como mulher e profissional
Aquisição do inglês	Inglaterra, nas "favelas"	aquisição de "um tipo de inglês"	- teve permissão para trabalhar - era capaz - aprendeu inglês para ajudar como assistente social
Inglês como língua franca	aeroportos outros países	- tornou-se "cidadã do mundo" - sentiu-se segura fora do Brasil	- aumentou a sensibilidade para línguas - língua é "encontrar pessoas"
Hoje - inglês como instrumento de trabalho	trabalho no Brasil	projeção social	- "Passei horas com americanos"
Futuro	fora do Brasil, estudos para doutorado (?)		

Como se pode perceber, An. elabora um número ainda maior de identidades que Sh. Sua narrativa é muito rica em detalhes. Ela começa se colocando como alguém que rejeitou o inglês, porque desejava que o Brasil se identificasse com a América Latina:

Na época, depois do curso de inglês, (O) que eu abandonei, (CA) o inglês ficou afastado da minha vida, (R) e eu resolvi estudar espanhol, (S) porque a minha motivação na época era uma motivação política, de querer acabar... de identidade do Brasil com o resto da...da América Latina

Neste caso, o afastamento do inglês se dá porque a língua é percebida como fronteira (border), a identidade linguística é politizada, o inglês é visto como "língua do opressor".

Isto aparece bem claramente no seguinte trecho:

*E era um período é...bom...(O)
Eu tinha ido pra ...(O)
tinha antipatia pelo inglês, porque o inglês pra mim era a língua ... dos americanos, e os Estados Unidos, pra mim simbolizava ... a questão da opressão econômica, e dependência e colonização. E... todas essas coisas que você sabe, né?*

Porém, logo a seguir, An. afirma uma decepção com o Brasil, que afastou os outros países da América Latina:

Porque a revolução que eu queria, daí a língua, a necessidade da língua pra eu poder me comunicar, pra eu poder me expressar, pra eu poder me aproximar (pausadamente) das pessoas que tinham o mesmo tipo de sofrimento como povo, como o Brasil mas, que no entanto o Brasil se colocou sempre numa postura de muita superioridade na América Latina, e distanciou o Chile, distanciou o Peru, distanciou Bolívia, distanciou todas essas coisas (entoação - itens)

Esta decepção com o Brasil demonstra um posicionamento ambivalente com relação a ser brasileira. Ao afirmar que o Brasil não é como ela gostaria que fosse, é como se afirmasse sua oposição ao Brasil, ou parte dele. As identidades elaboradas são de brasileira, e como tal ela pode se incluir no desejo que o Brasil se una à América Latina, e como brasileira de esquerda, e como tal ela reprova o distanciamento do Brasil que se julga superior, se

excluindo, porque não assume para si este tipo de valor. O grupo de falantes de inglês é visto como um todo homogêneo, o “opressor”, e, naturalmente ela se distancia do inglês porque se sentiria culpada em utilizar a “língua do opressor”. Este mesmo tipo de postura é bem elaborado na tese de Costa (1997:9) sobre a dificuldade de Henfil com o processo de aprender inglês, justamente por se considerar de esquerda, e considerar aprender inglês como uma traição. A diferença no caso desta narrativa é que logo se estabelece uma desconfiança desta posição que homogeneiza os Estados Unidos como um todo, e mesmo o Brasil como um todo.

A seguir, há uma aproximação do inglês. Novamente aparece uma ambivalência, porque An. elabora duas identidades diferentes. Primeiramente, ela fala de sua identidade como cristã:

*Até que eu me converti ao cristianismo (O)
e por circunstâncias da vida (A)
eu fui morar com uma missionária IRLANDESA (ênfase) cuja primeira
língua era inglês. (S)
Esse... (longa pausa - “então”) e ela recebia muitos amigos e outros
missionários apareciam em casa, né? (CA)
E o inglês passou a ser parte do meu dia a dia quase, né? (R)*

Como cristã, An. pode ir morar com uma missionária, também cristã, e passa a conviver com o inglês. É preciso lembrar que na ideologia cristã, são considerados “irmãos na fé” pessoas de diversas procedências. O processo de aprendizagem desencadeado é narrado da seguinte forma:

*Então, era uma coisa da cultura inglesa permeando todas as coisas. (R)
E a cultura veio na forma da culinária, né? (CA)
Eu aprendi a comer “scones” muito cedo. (CA)
Eu aprendi a comer ah... “marmelade”, (CA)
todas aquelas coisas, montões. (CA)
Mas, eu me sentia muito... que todas aquelas coisas era uma coisa que eu
gostava, mas não faziam parte da minha vida, né? (R)
Era uma coisa da P. C. (pronúncia mais cuidadosa como se imitasse o*

cuidado da irlandesa) (A)

Fica bem clara a ambivalência de quem participa, gosta, mas não considera como seu próprio o que faz. Quando An. fala de ser cristã, pode se incluir num grupo com P. C., mas, não se vê como irlandesa, e por isso se opõe a ela. Aqui, o que separa é a cultura. An., como boa narradora simboliza o distanciamento de P.C. ao pronunciar seu nome com muito cuidado, indicando o cuidado da irlandesa.

Logo a seguir, An. inclui em sua narrativa o que poderia ser visto como uma poesia sobre o seu relacionamento com esta irlandesa, a quem acaba de se opor:

*Como eu gostava muito dela,
ela teve um papel muito importante na minha vida.
Ela foi minha MÃE (ênfase), na verdade, né?*

*Eu 'tava numa fase de...
tive que romper uma série de coisas,
saí de casa
e ELA ME ACOLHEU (ênfase).*

*Eu não tinha dinheiro,
não tinha roupa
e ela me acolheu.*

*E ela 'tava precisando de uma filha (entoação mais alta e rápida),
ou uma irmã,
que ela também 'tava muito carente e tal e tal.*

*Então houve um negócio muito forte,
a gente ficou muito próxima,
e ela me disciplinou no dia a dia,*

*nunca tive discipulado
de estudo bíblico assim,
mas de vida mesmo, né?*

Nessa "poesia" o que aparece novamente é a identidade de cristã, unida à identidade de filha, ou irmã. A participação em um relacionamento muito próximo é simbolizada por "um discipulado de vida", em que P.C. aparece como quem ensina, uma socializadora que

promove a inclusão de An. no grupo de cristãos. Ao mesmo tempo, foi um rompimento com a sua família a levou a adotar esta irlandesa como mãe. Dois laços de união contra a separação pela cultura diferente.

Para complicar ainda mais, An. acrescenta a esta figura um contraste com outra brasileira que morava também com P.C. e que a rejeitou:

E morava com a gente inclusive uma brasileira nordestina (pronúncia de nordestina, com a vogal pré-tônica aberta) (O)

E foi tão interessante, (A)

que os hábitos da Pamela, eu assimilei todos.

O jeito de comer,

o jeito de passar manteiga (itens)

É diferente, (A)

o jeito de...se se...

tem detalhes que eu poderia até te mostrar, mas de hábitos de criança, de cultura.

E a D. era muito brasileira, nordestina (pronúncia de nordestina é diferenciada)

Inclusive me rejeitou muito, (A)

porque ...difícil, né? (A)

Muito questionadora.

Eu não sei, eu não tinha o perfil de uma crente...

Através do sotaque encenado ao pronunciar "nordestina", An. se distancia desta brasileira, através do uso de sua variante. A cultura irlandesa, que acabava de dizer que não era sua, entra como assimilada a seus hábitos, como se tivesse sido re-socializada ("hábitos de criança"), e ainda acrescenta que embora fosse crente (presume-se com isso que a nordestina fosse também), era diferente dela. Portanto, são elaboradas aqui várias identidades, e o que poderia separar (a cultura diferente) é assimilado, unindo; enquanto o que poderia unir (a cultura brasileira), na verdade não é unificada nem unificadora, e separa. Até ser cristã, que era capaz de unir pessoas de grupos diferentes (An. e P.C.) não une An. à nordestina, e o grupo cristão passa a ter um caráter heterogêneo, incluindo pessoas questionadoras e não

questionadoras, sendo que as últimas são consideradas típicas.

A narrativa de An. continua, com a mudança para a Inglaterra. Mais uma vez, diferentes identidades provocam uma inclusão, seguida de exclusão:

Logo depois eu me casei e a gente passou a morar na Inglaterra. (S)
Bom, eu cheguei na Inglaterra, é...(O)
eu não conseguia falar nada. (CA)
Eu ficava no ponto de ônibus esperando o ônibus, (CA)
as pessoas vinham falar comigo, (CA)
porque eu tenho a APARÊNCIA (ênfase). Elas se identificavam comigo por
causa da minha aparência européia. (A)
Mas, aí, quando elas me perguntavam alguma coisa, (CA)
e eu não sabia, (CA)
e falava que "I don't know" (CA)
Eu falava alguma coisa desse tipo, elas percebiam que então eu não era
inglesa,
então aí elas se afastavam. (R)
Mas, a minha... a minha aparência física me ajudou muito nesse processo de
chegada. (A)

Neste caso aparecem a identidade de pessoa de aparência européia, branca, que a unia aos ingleses também brancos, e logo a seguir a identidade de aprendiz de inglês, que ainda não fala bem, que causava uma exclusão, um afastamento. Aqui aparece a mudança de código, onde o inglês ainda é o código "do outro".

Outras identidades elaboradas na narrativa são as de mulher e profissional. O grupo em que An. se inclui como mulher profissional é, a princípio, um grupo de brasileiras aprendendo inglês.

porque era uma curso especial, (A)
feito na universidade para esposas de estudantes, de inglês.
E da Mary (pronúncia em inglês) que era a professora, uma moça muito legal,
muito jovem, cheia de vivacidade, e éramos um bando de mulheres, todas
profissionais, com carreiras, que tinham largado o Brasil talvez num momento
de pico.

O momento de distanciamento do grupo só aparece mais tarde, quando ela afirma que não

aguentava mais o grupo, porque se sentia distanciada dos outros a seu redor:

e aí nove meses depois desse curso, (O)
eu não aguentava mais... ficar lá, (S)
Sabe, eu 'tava explodindo, (CA)
eu 'tava cheia de... (CA)
queria acho que tentar fazer doutorado... (CA)
sei lá...

Embora An. se sentisse parte do grupo, uma verdadeira terapia para ela, aos poucos a limitação a este grupo foi se tornando insuportável, ela queria participar da sociedade maior, talvez como aluna na universidade. Isto a mobilizou para se separar do grupo. As identidades que uniam eram, portanto a de profissional, mulher e brasileira. A identidade que separou foi a de aprendiz de inglês, que não se conformava com o isolamento da sociedade falante de inglês. É interessante que tanto Sh. quanto An. utilizaram o período de “nove meses” para que houvesse uma mudança. É uma associação, talvez, a “renascer”.

Novamente, An. retoma a identidade de cristã, como capaz de unir. Para isso, menciona o acolhimento dos membros ingleses de uma igreja, que a convidavam, com seu marido, para refeições. Porém, a falta da língua fazia com que eles rissem dela, ela se sentia diminuída e isolada do grupo, embora desejasse participar dele:

E foi muito interessante,
porque as pessoas da igreja me ajudaram muito, (S)
todos os domingos (O)
as pessoas chamavam a gente pra almoçar na casa deles. (CA)
E eles morriam de rir de mim (A)
*E eu tinha uma cara de pau **ENORME** (R)*
porque eu queria tanto (pausado) tanto saber da vida deles, entender, porque
eu não aguentava mais aquele isolamento, eu ficar no meu mundo, e a minha
história ser só minha, meu passado ser só meu, e não poder... que... eu tinha
que me comunicar, pô! (A)

Uma maior elaboração da identidade de profissional também aparece ligada à aquisição de inglês. Nesse caso, ser profissional, uma assistente social a une aos ingleses,

com quem ela trabalha e então ela passa a falar inglês:

E aí eu trabalhei durante... dois anos, anos. (O)
Aí, meu inglês... deu um SALTO (baixo, ênfase) (S)
Aí eu acho que realmente eu aprendi muito, porque...(CA)
E aconteceram situações interessantíssimas.
Eu precisava do inglês para entender as pessoas, né? Não era o inglês pelo
*inglês. Era **ENCONTRAR** (ênfase) as pessoas. E... era inglês... pé de*
chinelo às vezes, de "bad educated people" assim "not well educated".
Gente que... dezesseis anos pulou fora da escola,
como muita gente,
e nunca mais voltou,
e desempregados,
e mães solteiras.

A partir deste momento An. passa a utilizar a falar da língua inglesa como fator de aproximação. Ela muda de código novamente, dessa vez para se referir ao grupo que falava inglês, que a inclui: "Bad educated people" assim "not well educated". Portanto, o inglês deixa de ser simbolizado como língua do outro. Mas ela fala "um tipo de inglês", que a une a um tipo de gente com quem deseja se relacionar - pessoas carentes. É sua identidade de assistente social, a verdadeira causa que a une a estas pessoas, além da nova língua que é consequência. A ambivalência desta parte da narrativa vem de se incluir **através da língua** "não era inglês pelo inglês. Era encontrar as pessoas", e se incluir **sem mesmo ser necessário** uma língua em comum, que é o que aparece a seguir:

E aí tinha os ...hm...os paquistaneses, né?
E tinha a Miss Chahid, que falava...é... Qual é a língua que falam no
Paquistão? Swahili? Não...
M. - Punjabi
A. - É e ela falava...
M. - Urdu, urdu!
*A. - Ela falava Urdu comigo o **TEMPO TODO**.(ênfase)*
E ela achava que eu entendia tudo que ela tava falando.
Esta é a coisa mais impressionante que eu já vi na vida.
Ela não falava inglês, nem português
que eram as línguas que eu falava,
e eu não falava Urdu, e nem nada do que ela falava...

*E ela me presenteou,
e ela me, me me me fez comer na casa dela,
e ela chorava comigo,
e ela...
Uma coisa assim... (riso - "inexplicável") (A)*

A categoria que a incluía num grupo com Miss Chahid era talvez a categoria de estrangeira, e o relacionar-se com ela era independente de língua. É o que havia sido pronunciado em "*Não era o inglês pelo inglês. Era ENCONTRAR (ênfase) as pessoas.*"

Depois de aprender mais inglês ("um salto") e conviver com essas pessoas mais pobres, inglesas ou não, na Inglaterra, An. diz ter se tornado "cidadã do mundo":

Eu me transformei em cidadã do mundo. Foi este o sentimento que, que eu tenho hoje e que eu tive na época, né? A gente podia ter ficado o resto da vida...

Neste trecho An. se coloca como cidadã do mundo. Como tal, ela não deixa de ser brasileira, mas não mais limita seu futuro ao Brasil. No trecho acima isto aparece como "A gente podia ter ficado o resto da vida..." A seguir ela menciona as qualidades de ser cidadã do mundo como uma maior sensibilidade às diferenças entre culturas:

*Aí depois viajamos, fomos pra outros lugares. (S)
E depois que você tem acesso a uma língua, parece que você consegue perceber outras línguas, não falar, não entender, mas você identifica. Você começa a perceber se tem similaridades ou não com a de base latina ou a outra. (Teoria sobre ser bilingue - retomada)
E aí a gente viajava pra Europa (CA)
e, eu sei quando um cara 'tá falando francês, quando tá falando alemão, quando 'tá falando russo, todas essas coisas. Você apura...você fica sensível pra essas diferenças, né?*

Para reforçar o argumento de que aprender outra língua é uma questão de querer saber da vida das outras pessoas, An. ainda menciona sua passagem por Israel. É o único lugar na narrativa que aponta para o fato de ser de família judia, sem que ela fale isto diretamente. Mais uma vez, ela quer afirmar a possibilidade de participar em um grupo com estas pessoas

do kibutz, e ao mesmo tempo diz que foi difícil, que precisou ter aulas. Portanto, ela se inclui, e ao mesmo tempo ressalta diferenças:

E aí, quando eu fui aprender hebraico, eu tive a mesma dificuldade de aprender inglês. (S)

Eu não gosto de aprender línguas (ênfase) (A)

Mas, quando eu tinha que conversar no refeitório do kibutz com aquelas mulheres, aquelas senhoras, aqueles senhores que só falavam hebraico ou Yidish, nunca falaram inglês na vida, (O)

eu falei só em hebraico com eles, (CA)

e o hebraico aparecia porque você tem que falar. (R)

E pra mim era importante saber daquelas pessoas. (A)

É ENCONTRO! (ênfase) Língua é encontro! É... É muito afeto! (Teoria sobre ser bilíngue - retomada)

Mas, tive de ter as aulas da Moha, todas aquelas coisas, né? (CA - A)

Nesse trecho An. fala de sua inclusão no grupo de judeus através da conversa no refeitório do kibutz. É interessante que fala do hebraico como difícil de aprender, dizendo “eu tive a mesma dificuldade de aprender inglês”, e logo a seguir diz que o hebraico “aparecia” em decorrência da necessidade de conversar e saber da vida daquelas pessoas.

Depois de mencionar sua passagem por Israel, An. apresenta em sua narrativa o que Labov (1972) chama de “coda”, isto é a volta ao presente. Dizendo que está de volta ao Brasil, ela fala de se sentir privilegiada por falar inglês. Por um lado, aponta para o fato de ser bilíngue, e diferente de outros brasileiros, porque “até pessoas educadas” e que estudam inglês não conseguem perceber as “nuances” da cultura na língua. Para reforçar a diferença, An. diz que passou doze horas com americanos na escola americana. É uma forma de demonstrar seu conforto com outra cultura. Mas, logo a seguir, ela parece se lembrar de que não é americana, e fala que ainda não é “perfeita” na língua, que ainda deseja estudar mais inglês. É um duplo distanciamento, que vem também acompanhado do que já dissemos quanto aos planos futuros do bilíngue, que parecem ser sempre em aberto, sempre imaginando uma mudança:

Hoje eu me sinto privilegiada de ser bilíngue. Aqui no Brasil a... que não é um país bilíngue, é um país realmente onde a maior parte da população só fala português, e mais do que isso, até as pessoas educadas que têm acesso ao estudo da língua não, não são bilíngues, eu me sinto privilegiada por perceber nuances da cultura na língua. Hoje eu trabalho com o inglês. Na Escola Americana, ontem, passei doze horas com americanos.

Tem sutilezas que você só pode perceber quando você é bilíngue. E é mais do que o domínio de uma língua. É...coisas... Eu não sou perfeita ainda... Não sou mesmo! Eu tenho muitos erros de gramática, eu tenho vícios de estrutura.

Eu VOU (ênfase) querer estudar inglês de novo.

Eu acho, se a gente for morar no Canadá, ou nos Estados Unidos, se eu for fazer uma pós-graduação fora do Brasil, eu vou precisar estudar pra...pra poder escrever mais corretamente.

Pode-se dizer que no início desta passagem An. está se reafirmando como brasileira:

“Aqui no Brasil...eu me sinto privilegiada” Ao mesmo tempo, faz questão de dizer que entende mais do que a maioria dos brasileiros, que não é só uma questão de dominar outra língua. Ela diz “É... coisas...” Nem ela sabe explicar direito o que a torna diferente dos brasileiros, mas sabe que alguma coisa mudou.

Finalmente, An. retoma várias identidades ao mesmo tempo, mas principalmente a identidade de mulher, e sua identidade de cidadã do mundo. Primeiramente, ela fala sobre se sentir bem em aeroportos. A possibilidade deste conforto vinha de ter se tornado uma mulher independente e de saber inglês. Como falante de inglês, ela podia entender o que estava sendo dito a respeito dos vôos, e como “cidadã do mundo”, podia entender outras culturas, saber que eram diferentes e considerá-las fascinantes. Ao mesmo tempo, como mulher, ela demonstra uma dificuldade de aceitar a cultura muçulmana, onde existem haréns, e onde mulheres são obrigadas a vestir máscaras de ferro. Isto fica claro quando ela diz que ficou “traumatizada”, e que quis ajudar. Esta parte é emocionalmente bastante carregada, e por isso ela fala que está “extrapolando”, de forma apologética, talvez por ter desviado a atenção do tema de aprender outra língua. Portanto, neste trecho, a ambivalência se relaciona muito

bem a este estudo, porque há um deslocamento da identidade de “cidadã brasileira” para “cidadã do mundo”. Poderíamos dizer que este deslocamento corresponde à força homogeneizadora da globalização. Mas, ao mesmo tempo, a não aceitação de costumes que são contrários aos valores de An. apontam para a permanência dos mesmos, para a grande dificuldade de diluir diferenças, identidades femininas ligadas a práticas culturais particulares. É o que aparece neste trecho:

*Puxa, vida, quando eu fui sozinha pra Inglaterra, há três anos atrás, (O)
que eu peguei... Foi a primeira vez que eu saí sozinha, sem o P., (O - comentário)
e eu peguei meu passaporte, sozinha, (CA)
atravessei a fronteira, (CA)
quer dizer, saí da alfândega brasileira, (CA)
entrei, e parei na Holanda, (CA)
tive que ficar horas, porque você, tive que fazer baldeação, (CA)
eu me senti **TÃO BEM** (ênfase), tão segura (A)
porque eu sabia a língua, porque eu sabia inglês, (A)
esse sentimento não vem como segunda língua. (Comentário - teoria)
Eu 'tava me sentindo confortável em qualquer lugar. (A)
E eu fiquei sentada lá horas, observando aquelas pessoas todas. (R)*

Imagem 19 - Descrição do aeroporto de Londres

*'Cê vê, 'cê vê... Olha, a parte do terceiro mundo do aeroporto de Londres é um dos lugares mais **FASCINANTES** (ênfase) que eu já vi na minha vida. (A - S)
Por que? Porque é ali que você vê todos os países africanos, com todas aquelas mulheres vestidas daquelas maneiras mais exóticas, você vê gente da Ásia...
(Comentário)*

Imagem 20 - Narrativa sobre as mulheres muçulmanas

*Eu vi também,
fiquei traumatizada, (A)
aquelas mulheres muçulmanas, com aquelas máscaras de ferro. (S)
Você já viu?*

M. - (Não)

*A. - E o pano preto e a máscara de ferro,
'que ela é proibida de falar e mostrar o rosto.
Tudo isso você vê no aeroporto.
Ela...e mais cinco são partes do harém do seu marido.
É outra cultura, outra vida, outro jeito. Mas, é fascinante, né? (Descrição - A)
Quase fui conversar com ela. (CA)*

Não pude ajudar. Eu tava sozinha, tomando conta de bagagem. (R)
Eu 'tô até extrapolando (baixinho)

Portanto, em sua elaborada narrativa, An. se posiciona de diversas maneiras, (re)construindo suas identidades num complexo desenho de grupos que incluem e excluem simultaneamente, confirmando a realidade de sua heterogeneidade. A ambivalência aqui presente se refere a identificação com grupos diversos, num vai e vem às vezes contraditório, mas extremamente rico. O papel da língua neste jogo é evidente em muitos pontos, mas não é o único fator a unir ou separar.

4.3 Um jogo de imagens: É possível escolher o foco?

Há outra ambivalência que se refere à identidade, e que se torna ainda mais evidente para os bilíngues. Ela é decorrente do fato que a pessoa convive com a imagem que tem de si, a que imagina que outros tenham dela e a que ela tem dos outros.

Bruner (1986:130) fala da importância da construção do "eu" como uma localização em relação aos outros:

*Acredito, também, que o "eu" é uma construção, o resultado da ação e da simbolização. Como Clifford Geertz e Michelle Rosaldo penso no "eu" como um texto sobre como alguém se situa com relação aos outros e em relação ao mundo - um texto canônico sobre poderes e capacidades e disposições que muda com a situação da pessoa, de jovem a velho, de um lugar a outro. A interpretação deste texto *in situ* pelo indivíduo é seu senso do "eu" naquela situação.⁵³*

No caso do bilíngue isto se complica ainda mais porque no processo de localizar-se

⁵³I believe too that Self is a construction, a result of action and symbolization. Like Clifford Geertz and Michelle Rosaldo, I think of Self as a text about how one is situated with respect to others and toward the world - a canonical text about powers and skills and dispositions that change as one's situation changes from young to old, from one kind of setting to another. The interpretation of this text *in situ* by an individual is his sense of self in that situation.

com relação a estes "outros", ele convive com o outro generalizado⁵⁴ como membro de uma sociedade de origem, e com o outro generalizado como membro da segunda sociedade com quem ele se relaciona. Para as participantes deste estudo, falar sobre aprender inglês tem duas interpretações relativas às duas sociedades com que se relacionaram. Como já ressalttei, para a sociedade brasileira, aprender inglês é algo valorizado, que vai facilitar um melhor emprego, promover a pessoa que o faz. Já as sociedades falantes de inglês com que conviveram nossas participantes vêem o falar inglês como algo normal, parte de seu dia a dia. Portanto, os programas de ESL não são valorizados. Participar de um programa de ESL é visto como estar aquém da normalidade. Isto aparece muito claramente, principalmente nas narrativas das adolescentes. Por exemplo, na narrativa de R., aparece:

*A gente entrou na escola no programa de ESL, (CA)
que é um programa muito legal pra 'cê aprender inglês (A)
e tinham muitas pessoas que não falavam também, e estavam no mesmo barco
que você (O -A)
Mas eu achei, pra mim, eu não gostei muito desse programa, (A)
pelos seis meses que eu 'tive fazendo isso, (O)
porque eu achei que não ..não... não me incentivaram a subir muito de nível
ná língua. Era uma coisa muito, muito cômoda, então não tinha que
conversar com ninguém que falava rápido, ou então alguém que ia realmente
me fazer é...apertar o pique.(A)*

No início deste trecho, R. afirma que entrou no programa de ESL, um programa que classifica como "muito legal", onde há muitas pessoas semelhantes a ela. É o ponto de vista de uma brasileira, que, como outros que não falam inglês, aprecia a oportunidade de aprender. Mas, logo a seguir aparece a reclamação, ela queria conversar rápido, apertar o pique. Mais adiante na narrativa vai aparecer o que significa falar rápido:

Então, eu pedi pra nossa professora se eu podia entrar na classe normal, com

⁵⁴A noção de "outro generalizado" é explicada por Berger (1966:133) como uma abstração dos papéis e atitudes de outros significativos (pessoas consideradas importantes por alguém).

inglês normal, ritmo normal, professora, tudo, tudo em inglês, e, com todas as matérias diferentes, tudo, (CA)
e a escola falou que tudo bem (entoação marcada), (R)

Falar rápido, entrar no ritmo, normalizar é a interpretação do que significa aprender inglês para alguém que está nesta sociedade, no caso canadense. R. diz que "pediu" à professora para passar para o programa "normal", e "a escola falou que tudo bem". Assim, se no princípio a interpretação parecia refletir a interpretação da sociedade brasileira, do "outro brasileiro", que consideraria a experiência de estar no Canadá aprendendo inglês como um privilégio, e portanto "incentivariam" o programa como "muito legal", no final do trecho R. apresenta a interpretação da sociedade canadense, o "outro canadense", que veria sair do programa de ESL como uma passagem à normalidade, e isso, eles "permitem" a R. que faça. Parece, portanto, que numa mesma experiência há mais de uma interpretação possível, que apresenta um jogo de imagens referentes à opinião do outro sobre R.

Outra autora que explica bem o jogo de imagens ou representações que utilizamos para falarmos de nós mesmos é Koch (1984: 21)

Ao produzir um discurso, o homem se apropria da língua, não só a fim de veicular mensagens, mas principalmente, com o objetivo de atuar, de interagir socialmente, intituindo-se como EU e constituindo, ao mesmo tempo, como interlocutor, o outro, que é por sua vez constitutivo do próprio EU, por meio do jogo de representações e de imagens recíprocas que entre eles se estabelecem.

Um trecho que exemplifica bem este jogo de imagens que inclui o que o sujeito pensa de si, e mais o que outros pensam dele, e o que ele pensa dos outros está na narrativa de An. sobre conseguir seu emprego na Inglaterra:

Eu fiz "application form" com ajuda do P., (CA)
meu inglês era do pé quebradíssimo. (A)
Pois bem...(baixo) Tinha uns dez candidatos, (CA)
era uma vaga (entoação repetida, crescendo)(CA)
Eu fui pra "interview" (CA)

Eu misturei inglês com "body language", com tudo (riso) (CA)

M. - (riso)

A. - *Toda uma emoção,
vontade de fazer aquele trabalho,
trabalho que eu **sabiiia** (ênfase) fazer,
que eu já tinha feito no Brasil -
trabalhava em favela,
queriam que eu trabalhasse lá numa favela inglesa,*

*e eles estavam assim...
existe um marasmo,
uma apatia muito grande (itens)...
um desânimo, não é assim muito das sociedades européias.*

*E eu 'tava a mil e cinquenta por hora,
e trazendo toda essa coisa que é possível, e tal...
Eu consegui o emprego! (R)*

*Imagem 14 - Reação dos conhecidos
Meu marido não acreditou. (S)
Meu pastor não acreditou. (S)
que eles tiveram ... tem que ter referência. (CA)
Ele fez a referência (CA)
por uma questão, assim de cortesia. (A)
"Conheço, 'tá aqui na nossa igreja" "She's the..." (A)
Aí eu voltei no dia seguinte "Olha, eu... consegui o emprego" (CA)
Ele não acreditou, (riso) **NINGUÉM** (ênfase) acreditou! (R)*

No início desta parte da narrativa, An. aparece como esposa, dependendo do marido para completar o formulário de pedido de emprego. Ela apresenta a imagem que tinha de si, como falante de inglês "do pé quebradíssimo", demonstrando uma certa insegurança sobre a sua habilidade de conseguir o emprego. Ao mesmo tempo, ao narrar, An. faz diversos empréstimos, símbolos de sua capacidade de falar inglês. Logo a seguir, ela aparece utilizando todos seus recursos, toda sua vontade, sua capacidade profissional, para conseguir a vaga. Essa mudança de imagem, de insegurança para segurança passa pela imagem que tinha dos ingleses, "num marasmo", enquanto que ela estava "a mil e cinquenta por hora".

Mas, convive com esta imagem de segurança a imagem que seu marido e seu pastor têm dela, não acreditando que fosse capaz de conseguir o emprego. Ao incluir o marido, brasileiro, e o pastor, inglês, num mesmo grupo, ela apresenta representantes de grupos de línguas diferentes como parte de um só grupo, talvez dos homens, com a mesma opinião. E ela termina generalizando "Ninguém acreditou". Neste trecho aparece também uma mudança de código muito interessante, quando ela narra o pastor dizendo "She's the..." É um caso claro de utilizar o código que se considera do "outro", um uso metafórico que acrescenta ao sentido de oposição.

Por um lado, é possível dizer que essas imagens são criadas por An. para causar um efeito. Seria a posição de Labov (1972:373), em que estas avaliações, apresentadas pelo narrador como se fossem de outra pessoa, serviriam para construir uma imagem apenas, positiva, que se quer transmitir a seu próprio respeito. Esta posição diria que é ela que atribui a si a posição de esposa insegura, que passa a segurança da profissional, que ela diz ser vista na terceira pessoa como incapaz de conseguir o emprego, mas que prova a todos, inclusive aos ingleses, que ela mesma afirma estarem num marasmo, que é capaz.

Como o propósito aqui é de examinar como esta bilíngüe (re)constrói suas identidades, o que quero ressaltar é que *as contradições não são apagadas, as várias imagens persistem.*

Quando An. atribui aos ingleses uma incapacidade (marasmo) para resolver seus próprios problemas sociais, coloca em dúvida a capacidade deles de emitirem um julgamento determinante sobre a capacidade dela. Há momentos, porém, em que o julgamento por terceiros, a imagem que se imagina que o outro tenha de si, aparece como determinante. Na narrativa de An. isso aparece, por exemplo, logo antes da narração de sua crise de identidade:

e de repente a gente não era mais nada. No sentido que a nossa identidade profissional foi um parêntese, a gente era, éramos, não exist...éramos "esposa do doutorando fulano e beltrano".

Mas...te dá um corte... Porque como você não consegue falar a língua das pessoas e o que você fala é uma coisa até parecido com o que as crianças falam, elas começam a achar que você não tem conteúdo, não tem educação, não tem nada. Então a tua maneira de se mostrar e de se afirmar tem que passar por outras coisas, porque é diferente, 'cê não é... a carreira que 'cê teve, não é nada disso.

Nessa passagem aparece "a gente não era mais nada", em que "a gente" está no lugar do grupo de mulheres profissionais brasileiras que estavam aprendendo inglês na Inglaterra. Quando An. afirma isto, que não era mais nada, está dando a voz à terceira pessoa, que aparece mais abaixo como "as pessoas", e "elas começam a achar que você não tem conteúdo, não tem educação, não tem nada". Fica clara a existência de mais de uma imagem, na expressão "a tua maneira de se mostrar". A maneira como alguém se mostra entra em competição com a maneira como os outros percebem esta imagem. An. vai desconstruindo a imagem que tinha de si paulatinamente. A primeira coisa que deixa de ser é uma mulher de importância. Ela diz isso quando afirma que passa a ser "esposa de fulano". Depois vai retirando: "conteúdo", "educação" e "carreira". Todos estes atributos que ela ligava à sua própria imagem não são percebidos pelo outro. E ela conclui "não é nada disso". Como a consequência na narrativa foi uma crise de identidade, pode-se afirmar que neste momento foi a imagem que An acreditava que os outros tinham dela que vigorou. Ela veio a duvidar dos atributos que considerava importantes para sua imagem própria.

Outra característica desta passagem, que aponta para a convivência de mais de uma imagem própria é a utilização da terceira pessoa para falar do problema. Em português muitas vezes utiliza-se a terceira pessoa para generalizar. Por exemplo, na narrativa de outra participante, Ac., aparece:

Então, acabei virando trilingue, não só bilingue. (Entoação marcada "satisfação") (R)

É...É difícil os primeiros meses de aprender, assim, sem saber nada do que as professoras 'tão te ensinando, mas depois de um tempo é fácil. (A)

'Cê, 'cê pega a língua e (incompleto - desligou e ligou a fita) (S)

Neste "cê pega a língua", pode-se dizer que "qualquer um" pega a língua depois de um tempo. Poderia ser considerada uma generalização. Mas, aqui também, poderia ser visto um distanciamento, afinal ela acabava de dizer que era difícil a situação de não saber o que estão "te ensinando".

No caso de An., afirmar "eu não era mais nada" era tão difícil que ela adota também a terceira pessoa. Oscilando entre a primeira pessoa do plural "nossa identidade", e "a gente", ela vai para a terceira pessoa do singular, "você", generalizante, distanciando-se de si mesma, ou de uma imagem de si que era diferente da que desejaria preservar: "cê não é... a carreira que 'cê teve, não é nada disso.."

Outro momento flagrante da existência de mais de uma auto-imagem, uma mais próxima "eu", e outra mais distante "você" aparece na narrativa de N., quando fala da necessidade de falar português, de não querer mais falar japonês:

E eu trocava muito as palavras e tinha muito sotaque japonês no falar o português. (A)

Claro que, com o tempo, (O)

foram aparecendo as amigas nas vizinhanças e você começou a falar português

e você começou a escutar, (CA)

e criança aprende muito rápido, entende? (A)

Mas, em termos de escola, em termos de desenvolver o português, e a gramática portuguesa, escrever as redações, e estudar em português, eu tive muita dificuldade no início, sabe? (S)

Então, neste CONFLITO (ênfase) para mim era muito difícil (A) porque eu queria SÓ (ênfase) falar português agora. (CA)

Eu queria esquecer a minha outra língua, (CA)

que ela estava me dando a dificuldade pra conviver socialmente. (A)

Aqui, a troca de "eu" (que falava português com sotaque de japonês), para "você" (que só

fala português) e de volta para "eu"(que teve dificuldade e conflito) e "eu"(que só queria falar português) coloca esta troca de pronome como uma possível pista de contextualização quanto à ambivalência dos bilíngues, que ora se distanciam de uma imagem (de falante de uma língua), ora de outra (de falante da segunda língua).

Um outro exemplo da definição da imagem própria a partir da imagem que se acredita que o outro tenha de si é o caso de Sh. sobre a maneira como o inglês influencia seu relacionamento em casa:

*E... isso influencia muito o jeito que a gente vive em casa.
 Porque o inglês faz a gente mudar o tom de voz.
 Especialmente para mim. Se eu falar português, eu falo muito alto. Pareço uma italiana.
 E meu pai fala "Fala baixo".
 E fala que eu sou muito espanhola (as três últimas sentenças seguem a mesma entoação repetida - é rotina)
 Se eu falar inglês, eu também falo alto, mas eu falo..
 Porque o inglês não é língua cantada. 'Cê não sai cantando (canta uma entoação) 'Cê tem que ser mais estável.
 Então, pra mim, eu falo um pouco mais baixo, e eu... eu...tenho uma tonação mais calma do que se eu estivesse falando português.*

Neste caso, o julgamento emitido pelos pais, de que Sh. fala muito alto, é assimilado por ela. Ela concorda, e procura falar mais baixo, usando o inglês. A (re)construção da imagem dos pais emitindo este julgamento e ela concordando a coloca em assimetria com relação à capacidade de definição de sua imagem própria. Assim, a definição pelos pais vence o que poderia ser uma definição oposta na primeira pessoa, e é naturalizada. É como se Sh. afirmasse "realmente, eu falo muito alto". O interessante é que também aqui aparece a terceira pessoa "cê", ou como generalização "qualquer um" ou como ela mesma, falando inglês. E mais uma vez há um certo distanciamento dessa outra imagem, quando ela afirma que em inglês não fala tão alto porque "cê não sai cantando, 'cê tem que ser mais estável" É a

confirmação de que havia realmente introjetado a imagem de que ela falava alto, cantando, era instável. Finalmente ela se opõe a essa imagem, quando diz que "eu" falo mais baixo, personalizando, se aproximando da imagem de falante de inglês.

É muito interessante que, para muitos bilíngues, a ambivalência de uma imagem que convive com outras, a incapacidade de se determinar um foco que lhes dê uma imagem clara, é um prazer. Isto é o que aparece, por exemplo, na narrativa de N.:

*Agora, pro japonês, sempre eu falei, (S)
então acho que não teve essa dificuldade (A)
e eu fico contente de ir assim no meio de pessoas que são japonesas, (A)
e eles ficam olhando pra mim (CA)?
e pensando quem será que eu sou. (CA)?
Especialmente nos Estados Unidos, (O)
eles ficam indagando de que lugar que eu devo ser. (CA)
E eu tenho a vantagem de saber o português, entender o japonês que eles
estão falando, e falar o inglês também. (R)
Então, é uma sensação muito boa. (A)*

Esta "sensação muito boa", só é possível porque passa pela atribuição ao outro de uma incapacidade de decidir entre várias imagens possíveis que teria do sujeito: falante de português, de japonês ou de inglês?

O tipo de ambivalência relacionado à convivência de várias imagens a respeito de nossas identidades se relaciona também à idéia de imagens estereotipadas que convivem com as imagens formadas na própria experiência. Embora seja uma característica definidora de estereótipos que eles não sejam facilmente desconfirmados, Large (1990: 201) menciona, por exemplo, num estudo sobre os estereótipos dos alemães com relação aos americanos, que após a Segunda Guerra, temporariamente os alemães tiveram uma imagem mais positiva dos americanos, mas, diz que convivia com esta imagem uma imagem mais negativa:

...a opinião alemã dos Estados Unidos não se restringiu à admiração compensatória. Havia, quase desde o início da era pós-guerra, uma figura competidora que focalizava não as qualidades da América, mas as suas

*inadequações.*⁵⁵

Portanto, uma opinião generalizada (estereotipada) é passível de competir com outra imagem, e ao longo do tempo uma das imagens se sobressai, nem sempre a que vigorou anteriormente. Assim, embora existam estereótipos, é possível desafiá-los.

Neste estudo, um momento que reflete uma visão estereotipada aparece na narrativa de Sh., quando ela afirma que as professoras, ao verificarem que ela e seus irmãos aprendiam com facilidade, começaram a procurar "o problema". Ao escolher esta palavra "problema", Sh. está deixando vigorar a imagem na terceira pessoa, a imagem que as professoras teriam deles. Esta imagem, neste caso se configura numa imagem estereotipada de aluno de programa de inglês como segunda língua, na maioria dos casos, imigrantes. O estereótipo se confirma ainda pela hipótese que Sh. coloca em suas bocas, de que eram *excepcionalmente* inteligentes: Sh. - *"Não, tem um problema.. Ou eles tem um Q.I. muito alto, ou tem que olhar lá pra trás qual é ...o problema."*

Competindo com esta imagem, Sh. apresenta sua própria auto-imagem como positiva, na primeira pessoa, dizendo que ela ficou apenas nove meses no programa, ao invés de dois anos, ressaltando sua facilidade para se lembrar do inglês, que, como vimos, foi apresentado como sua "primeira língua para ler e escrever". Assim, na competição destas duas imagens, "as professoras todas" aparecem pasmadas, buscando uma explicação. A experiência da professora parece, então alterar a saliência das imagens, e vai surgindo uma imagem nova de Sh., que ela se atribui através dos olhos e pensamentos da professora:

"A professora sempre ficava imaginando que 'Nossa, como eles estão sabendo!...'"

⁵⁵...the German view of the U.S. by no means exhausted itself in compensatory admiration. There was, almost from the outset of the postwar era, a competing picture that focused not on America's strengths, but on its inadequacies.

É difícil avaliar se Sh. alterou realmente o estereótipo de sua professora.

Provavelmente a imagem de uma boa aprendiz de inglês, entre os imigrantes, tenha se tornado apenas uma exceção à regra. Digo isto porque Sh. mencionou algumas vezes esta professora, depois da narrativa. Sh. chegou a substituí-la para dar aula à turma de ESL. A atitude da professora quanto a esta demonstração de facilidade com o inglês de Sh. aparece assim:

Ontem Sh. me contou que depois de ser aluna de ESL foi substituta da professora. Contou o episódio destacando a surpresa da professora. "Weren't you my student two years ago? Do you mean you're going to substitute me? Did I do a good job or what?"[Você não foi minha aluna há dois anos? Quer dizer que você vai me substituir? Fiz ou não fiz um bom trabalho?]^{17/10/95}

Novamente a surpresa da professora, a excepcionalidade da situação e uma atitude de vanglória por parte da professora apontam para a sua expectativa generalizada de que imigrante e falante de segunda língua não cheguem muito longe com o inglês. Esta imagem estereotipada convive com a imagem de Sh., que ela mesma pinta como muito boa. Mas, a meu ver, é possível que com o tempo e outras desconfirmações deste estereótipo, esta professora comece a perceber a variação no grupo de imigrantes.

Ao mesmo tempo, Sh. apresenta outras possibilidades para a imagem que tem de si como falante de inglês. Em outra passagem, na primeira pessoa, ela aponta para suas dificuldades com a língua, dificuldades próprias de falante de inglês como segunda língua. Ela fala sobre isso porque afirma, ao mesmo tempo que seus coleguinhas e professores eram incapazes de distinguir seu sotaque como de um falante de inglês como segunda língua:

eles, ouvindo o meu inglês, sem saber distinguir que tem...sotaque, eles ficavam achando que eu era canadense ou vinha de algum lugar que falava inglês. Então eu tinha que explicar, especialmente pro professor de inglês, que o inglês era minha segunda língua, NÃO POR ter problema com a fala, ou não conseguir acompanhar a classe...

Mais uma vez, os professores aparecem pasmados: *"E eles iam notando devagar 'Esta aluna tem...'* Esta surpresa e incapacidade de definir o que é que Sh. tinha de diferente desta vez parece apontar para uma atitude não estereotípica por parte destes professores, porque estão procurando definir o que está tornando esta aluna diferente. Diferente das professoras apresentadas anteriormente que procuram "o problema" para explicar porque seu estereótipo foi desconfirmado, estes professores só aparecem "notando devagar"... que ela não se encaixava na categoria de falante de inglês como primeira língua. Ela parece sentir que eles a tratam como tratariam qualquer aluno falante de inglês como primeira língua. Mas, acontece que ser tratada como semelhante a prejudica.

Assim, se no primeiro exemplo Sh. contestava a imagem estereotipada de imigrante que lhe era atribuída, no seguinte, ela preferia a imagem de falante de inglês como segunda língua à imagem de falante nativa de inglês. De qualquer maneira, esta imagem que aparece a partir da terceira pessoa convive com a imagem que Sh. se atribuía, e compõe com ela, a partir de vários pontos de vista uma impressão que ela controla, porque, no fim, é ela que sabe melhor quem é, e, informa os professores.

Diversos estudos têm apontado para a dificuldade criada por generalizações que estereotipicamente atribuem características a grupos inteiros. Suarez-Orozco (1987:298), por exemplo, conclui a partir de um estudo etnográfico sobre hispânicos da América Central, que são bons alunos, de forma geral, nos Estados Unidos, que *"pode parecer óbvio, mas nem todos alunos hispano-americanos têm os mesmos problemas"*.⁵⁶ Lee (1994:428) também ressaltou a diferença intragrupal entre americanos de origem asiática:

Americanos asiáticos não se vêem como iguais, não compartilham uma atitude em comum quanto a oportunidades futuras, não compartilham uma

⁵⁶...obvious as it may seem, not all Hispanic American students share the same problems.

*atitude em comum quanto à escola. Se queremos ir além de uma imagem estereotípica de americanos asiáticos e entender a diversidade de experiências dos americanos asiáticos são necessários mais estudos etnográficos entre alunos americanos asiáticos.*⁵⁷

Neste caso, estudos etnográficos são apontados como um instrumento para se vencer estereótipos. É possível que as imagens estereotipadas convivam sempre com novas imagens proporcionadas através de experiências desconfirmadoras e estudos a respeito das identidades de qualquer grupo. Isto porque também as imagens estereotipadas sofrem o processo de formação e transformação e têm uma função na manutenção das identidades grupais. É como nos explica Quastoff (1987):

*Foi demonstrado que o conhecimento estereotípico é indispensável a uma apresentação do "eu" bem sucedida na comunicação intercultural. Se os estereótipos do grupo relevantes e as pistas (também estereotipadas) que servem para indicar membraia no grupo não forem conhecidos pelo aprendiz da língua, o processo interacional de apresentação de uma auto-imagem em coordenação com uma certa definição do outro pelo interlocutor pode ser seriamente atrapalhado.*⁵⁸

Portanto, se imagens estereotípicas precisam ser conhecidas para haver uma interação intergrupai apropriada, e se, ao mesmo tempo é preciso evitá-las porque são generalizações exageradas, que não correspondem à realidade, ficamos com a ambivalência da convivência de diversas imagens, fantasmas que compõem de forma borrada as identidades que se pensa ter.

4.4 Convivendo com duas línguas interna e externamente

⁵⁷ Asian Americans do not see themselves as being the same, they do not share a common attitude regarding future opportunities, and they do not share a common attitude toward schooling. If we are to move beyond a stereotypic image of Asian Americans and understand the diversity of Asian American experiences, more ethnographic studies on Asian American students are necessary.

⁵⁸ It has been shown that stereotypic knowledge is indispensable for a successful presentation of self in intercultural communication. If the relevant group stereotypes and the (also stereotyped) cues which serve to indicate group membership are not known to the language learner, the interactive process of presenting a certain self-image in coordination with a certain definition of other by the interlocutor can be severely disturbed.

Finalmente, as bilíngues deste estudo apresentaram uma ambivalência quando (re)constroem suas identidades porque convivem com as línguas interna e externamente. Isto quer dizer que ao mesmo tempo se sentem **enriquecidas** por este convívio e percebem que suas vidas são **dificultadas** porque convivem com grupos monolíngues que não podem compartilhar esta realidade "maior", que inclui duas línguas.

Alguns comentários que aparecem nas narrativas a este respeito demonstram que a ambivalência relacionada a conviver com as línguas interna e externamente está relacionada com a impossibilidade de se expressar da forma que se deseja. Nestes casos as participantes são bilíngues, gostariam de poder falar em qualquer uma das línguas, mas convivem com monolíngues e precisam restringir o seu repertório. Demonstram ao mesmo tempo confiança e satisfação por terem um conhecimento que possibilitaria muito bem sua expressão e frustração por não poderem usá-lo.

QUADRO 20 - CONVIVER COM DUAS LÍNGUAS EM AMBIENTE MONOLÍNGUE

Ac. - *Ser bilíngue aqui no Brasil é...é bom (entoação marcada) por causa que... e ruim ao mesmo tempo, por causa que quando você quer escrever uma história, às vezes só vem uma palavra em inglês (riso) Esqueceu o dicionário, pronto! E às vezes no dicionário não te dá a palavra que 'cê 'tá pensando. E às vezes é bom que...você CONSEGUE (ênfase) pelo menos ter essa palavra que se 'cê não consegue nem pensá numa palavra, o inglês tá lá, pra ajudar (entoação marcada)*

J. - *Eu gosto de poder falar o que vem na cabeça. É tipo quando eu vou lá em Viçosa..., e eu começo... ou em qualquer amiga brasileira assim mesmo. E eu começo a conversar, e eu lembro uma palavra. Só que...Só que eu não lembro em português, e eu...e eu... tenho uma tendência a querer falar em inglês porque agora acostumei. Se eu lembro em inglês, eu falo em inglês... Nada a ver, porque todo mundo entende. Só que com minhas amigas brasileiras, elas não entendem, ou então elas acham meio chato. Ou então, eu traduzo. Só que às vezes é uma expressão e a expressão não existe em português, e eu acho que essa expressão tem tudo a ver, mas eu não posso falar.*

S.G. - *But, the fact of having two languages I think enriches my inner life. It makes it more difficult to interact with people outside, 'cause usually they are either one or the other, and you have to filter how you... speak with them, and especially the expressions. Sometimes there is a perfect expression in one language and not so good in the other. And you want to use that and you get stuck and it's a bad feeling... But, but in my inner life, the language... says a lot about the culture and I think knowing two of them you have a richer appreciation of the cultures.*

[Mas o fato de ter duas línguas eu acho que enriquece minha vida interior. Torna mais difícil interagir com as pessoas do lado de fora, porque geralmente eles são ou uma coisa ou outra, e você tem que filtrar como você...fala com eles, e especialmente as expressões. Às vezes existe uma expressão perfeita em uma língua e não tão boa em outra. E você tem que usar aquela e fica preso e é uma sensação ruim... Mas, na minha vida interior, a língua... diz muito sobre a cultura e eu acho que conhecer duas delas te traz uma maior apreciação das culturas.]

Esta ambivalência aponta para o caráter social das identidades, porque demonstra um desejo por parte das participantes neste estudo de incluir pessoas à sua volta. O fato de falarem outra língua, não compartilhada pelos outros monolíngues atrapalha não só porque precisam usar a língua apropriada (Ac.), mas porque desejariam que seus amigos ou amigas pudessem usar também este outro recurso que têm à sua disposição e não é compartilhado (J. e S.G.). Palavras como “bom”, “gosto” e “enriquece” apontam para a satisfação de

conhecerem duas línguas. Ao mesmo tempo “ruim”, “chato”, “preso”, “não posso”, “sensação ruim” demonstram a frustração de não poderem compartilhar seus recursos expressivos.

Além disso, os sujeitos não só se referem ao recurso linguístico, mas também aos conhecimentos por ele veiculados. A falta de uma língua em comum parece atrapalhar o compartilhar de qualquer realidade que não esteja presente. Nos exemplos a seguir, esta realidade aparece como “meu mundo”, “minha história”, “meu passado”, “uma língua inteira” e “uma cultura inteira” inacessíveis a outro grupo:

QUADRO 21 - CONVIVER COM OUTRA REALIDADE

An.- porque eu queria tanto (pausado) tanto saber da vida deles, entender, porque eu não aguentava mais aquele isolamento, eu ficar no meu mundo, e a minha história ser só minha, meu passado ser só meu, e não poder... que... eu tinha que me comunicar, pô!

J. - Eu acho meio chato ficar minha família, e eu sabendo uma língua inteira, uma cultura inteira assim, só que não falando assim para os outros.

O resultado desta impossibilidade de trazer para o exterior “todo um mundo” que existe no interior é uma frustração.

Um outro aspecto desta convivência com “outro mundo”, já foi mencionado quando falamos sobre a ambivalência sobre ficar ou partir no futuro. É justamente porque no interior há lembranças de um outro lugar, que muitas vezes passa a ser idealizado, que o bilíngue pensa em partir. Mas, de qualquer maneira a ambivalência permanece, porque este mundo interior é sempre maior do que o exterior, isto é a realidade com que o bilíngue vive externamente, no caso de bilíngues que conviveram em sociedades geograficamente distantes, é sempre parte das imagens que compõem sua memória. Stern (1994:59) fala da relação entre o mundo interior e a realidade externa:

*A evocação nostálgica e seu eco afetivo respondem à dificuldade de encontrar, na realidade exterior, a validação de imagens internas com as quais o contato continua vital.*⁵⁹

A questão que aparece nesta passagem é a validação de imagens internas. A convivência com esta outra realidade distante, diferente, quando não é partilhada pelos outros pode trazer frustração, como vimos na citação acima de An. Em um dos registros de diário de campo aparece também o seguinte:

Estive conversando com An. e ela me disse que às vezes ela convive com memórias da Inglaterra, desencadeadas por barulhos ou cheiros e que remetem à sua experiência lá. Só que não está lá, mas convive com essas lembranças (Diário de Campo, 6/10/1997)

É novamente Stern (*op. cit.*:64) quem fala da importância das memórias para o imigrante com relação à sua identidade:

*A nostalgia (saudade) de sua tradição, as formas que ela adotou, permanece para ele (imigrante) o signo de sua identidade e nutrirá sua criatividade, lhe fornecendo o espaço interno necessário ao desenvolvimento de uma dualidade integrada.*⁶⁰

Portanto, a convivência com estas memórias que remetem a outro lugar, junto à dificuldade de compartilhá-las deixa no bilíngüe uma sensação de que não há resolução. É o que aparece na narrativa de Ac., quando ela fala de seus amigos nos dois países, e da impossibilidade de estar com todos os amigos ou não sentir mais saudades:

E eu acho que a gente tem que tá na consciência, assim, que sempre vai ter saudade. Eu morro de saudade do Canadá, mas quando eu tava lá eu morria de saudade do Brasil. Então, (entoação marcada)...é um jeito que não tem...

⁵⁹ *L'évocation nostalgique et son écho affectif répondent à la difficulté de trouver, dans la réalité extérieure, la validation des images internes avec lesquelles le contact est resté vital.*

⁶⁰ *La nostalgie de sa tradition, des formes qu'elle a adoptées, reste pour lui le signe de son identité et nourrira sa créativité en lui fournissant l'espace interne nécessaire au développement d'une dualité intégrée.*

CONCLUSÃO E OBSERVAÇÕES FINAIS

A pergunta norteadora deste trabalho foi: “Como pessoas que se tornaram bilíngües (re)constróem as suas identidades em narrativas na primeira pessoa?” A conclusão alcançada, no contexto desta pesquisa, foi que as bilíngües focalizadas fazem-no de forma ambivalente.

A princípio afirmei que esperava que a reflexão das participantes, através das narrativas, ajudasse a compor uma visão unificada e positiva da sua experiência. Mas, ao contrário do que sugeriu S. Hall, ou seja, que as contradições inerentes a participar de diversos grupos e ter diversas identidades seriam passíveis de ser “unificadas”, ou de certa forma resolvidas de forma “confortante”, as contradições e ambivalências do bilíngüe se refletem em sua narrativa. Seu relacionamento com outros grupos desloca seu pertencimento no grupo de origem, e sua posição é relativizada, sem que ele deixe de se sentir parte deste último. Ao mesmo tempo é importante ressaltar que não há apenas conflito, mas também uma certa satisfação nesta ambivalência, nesta multiplicação de afiliações grupais. Talvez fosse este o “conforto” a que se referia S. Hall.

Por um lado, a utilização da análise de narrativas foi produtiva, porque geralmente as pessoas gostam de contar suas experiências. Por outro lado, como a metodologia é relativamente nova na Linguística Aplicada, faltou um modelo mais adequado ao tema em questão. Utilizou-se a segmentação proposta por Labov apenas como ponto de partida, para destacar momentos de narração e momentos de comentário, porém ficou claro que esta separação de gêneros, muitas vezes, é difícil. A análise então focalizou tanto a maneira como as narradoras se referem aos diversos grupos e avaliam sua experiência quanto a forma pela

qual simbolizam seu bilinguismo. O momento mais gratificante e iluminador foi a volta aos sujeitos com a análise. Essas entrevistas confirmaram que algumas identidades tinham sido ressaltadas nas narrativas enquanto outras não apareceram. Como consequência, sempre havia algo mais a ser dito.

Nem todas as participantes aceitaram ser chamadas de bilíngues, e mesmo as que aceitaram, fizeram-no com uma certa dificuldade. Essa não aceitação pode ser decorrente do ideal monolíngue que vigora no Brasil, assim como vigora em outros países (vide Romaine, 1989:284). Embora haja ensino de línguas na escola pública e em escolas particulares, a aprendizagem de outra língua geralmente não é vista como caminho ao bilinguismo. Mesmo no caso das participantes deste estudo, que moraram em ambientes onde só se falava inglês e, portanto, tiveram uma necessidade maior de usar a língua, essa dificuldade de se dizer bilíngue permanece. Mas, a partir de minha sugestão, acabam aceitando que são bilíngues e refletindo sobre isso, através da elaboração de uma narrativa sobre sua aprendizagem da outra língua.

Nessas narrativas, as participantes partem de algum ponto, especialmente escolhido para o início, que muitas vezes indica uma origem, relacionada a uma identidade grupal, que desejam ressaltar. O tema determinou a inclusão de momentos diversos sobre seu “contato” com a outra língua. As maioria das adultas geralmente mencionou a escola de inglês no Brasil, enquanto as adolescentes partiram do momento de ida para o outro país e do início da aprendizagem na escola pública, em aulas de ESL. Na falta de fluência no inglês, todas tiveram dificuldades para se relacionar com os falantes desta língua, embora pudessem se perceber como participantes em outros grupos com os mesmos, com base em outras identidades. Nenhuma delas aponta para as aulas de inglês como local de relacionamento

com os falantes de inglês. Pelo contrário, na escola fazem grupo com outros estrangeiros que desejam ainda aprender a língua. O momento climático da passagem ao bilinguismo é apresentado de diversas formas, indicando que a resolução do conflito de não poderem se relacionar com as pessoas falantes de inglês foi percebida como “fácil” para algumas, “exigindo esforço” para outras e como algo que repentinamente “aconteceu” depois de um esforço frustrado para outras ainda. Algumas poucas vezes o conflito se dá não por não poder se relacionar com os falantes de inglês, mas sim por não entender a língua em si, uma impossibilidade própria de utilizar o inglês. Resolvido este conflito, apresentam as transformações por que passaram aumentando a experiência de serem bilíngues. Neste ponto já aparece a ambivalência das participantes, porque a resolução do conflito de não poderem participar do grupo não se dá através de uma mudança de afiliação. Há, como dizem Hamers e Blanc (*op.cit.*:128) tanto um “desejo de integração” quanto um “medo de assimilação”. Uma volta ao presente e expectativas ambivalentes sobre o futuro, que geralmente aparece em aberto, são também características dessas narrativas.

Quanto às ambivalências que transpareceram nas narrativas, as participantes afirmaram que, através do processo de se tornarem bilíngues, houve tanto mudança quanto permanência, tanto um crescimento como brasileiras, quanto um distanciamento do Brasil. Em termos de afiliação, incluíram-se como participantes de grupos com determinadas pessoas, para, logo a seguir se afirmarem como participantes de outros grupos que excluía as mesmas pessoas. Esse movimento de inclusão e exclusão pode não ser necessariamente uma característica de bilíngues, mas, se intensifica no caso de bilíngues porque a língua é mais um fator de inclusão ou exclusão. Ao mesmo tempo, a participação em grupos diversos juntamente com falantes da outra língua aponta para a inadequação de se pensar sobre as

identidades do bilingue só em termos de língua e cultura. Mais ainda, demonstra que os grupos de afiliação são heterogêneos, isto é, participam pessoas semelhantes em alguns aspectos, porém diferentes em outros. Outra ambivalência quanto às identidades das participantes provém da existência de diversas imagens a seu próprio respeito, de tal forma que, naquilo que elas mesmas dizem de si, há um jogo, em que ora uma imagem se sobressai, ora outra. Entra aí o papel de imagens estereotipadas, de modo que às vezes aceitam e assimilam a forma como outros falam delas, mas às vezes procuram apresentar uma imagem positiva sobre si, independente do estereótipo ligado a alguma de suas identidades. Para isso, ou se distanciam do grupo em questão, ou simplesmente procuram mostrar que a visão estereotipada não corresponde à realidade. Finalmente, a ambivalência quanto às identidades das participantes deriva da convivência com outra língua, e outro mundo nas suas lembranças, o que é muito enriquecedor, mas ao mesmo tempo pode causar dificuldades na convivência com monolíngues, que não conhecem esta outra realidade.

Espero que este estudo tenha ressaltado a importância da utilização de narrativas em primeira pessoa para buscar compreender a experiência de bilingues, e portanto as identidades que dela derivam. Retomando as vinhetas da introdução deste trabalho, se G. quer se afirmar como brasileira diante de seus alunos, e D. como “um tipo de brasileiro” diante de seus colegas brasileiros, é importante que sejam ouvidos. Essas declarações apontam para um movimento em suas identidades, um deslocamento talvez momentâneo, talvez não, de lealdades. Se V., por exemplo, quer falar sobre Israel como “home” [lar], ela o faz porque se vê como parte de algum grupo nesse país. O uso de outra língua para dizer isso sugere que o inglês é a língua que possibilita essa inclusão.

É importante estabelecer a normalidade do pertencimento a diversos grupos sociais

simultaneamente e chamar a atenção para a necessidade de reconhecer que nenhuma afiliação pode determinar exclusivamente quem uma pessoa é. Na Linguística Aplicada, isto significa que não deveríamos atribuir o rótulo relacionado a uma identidade étnica, e procurar, a partir daí, diferenças ligadas à mesma. Neste estudo, as narradoras se apresentam de forma muito mais detalhada e plural do que simplesmente “brasileiras”. Seu valor deriva de serem brasileiras, mulheres, estudantes, profissionais, amigas, mães, filhas, falantes de português, falantes de inglês, falantes de francês, falantes de japonês, etc..., sendo que cada identidade emerge, como diria Erickson (1996) em sub-narrativas, e pode também não emergir. Em outras palavras, é necessária uma maior complexidade quando se trata de identidades nos estudos sobre línguas em contato/conflito.

Para o próprio bilíngüe, saber que a ambivalência é comum, que não é uma experiência só sua, já deve ser uma contribuição. Se outros bilíngües refletem sobre sua experiência reconhecendo os aspectos difíceis, ele ou ela não mais precisa se esforçar para negá-los. Ao mesmo tempo se está concentrando sua atenção nos aspectos difíceis, precisa ouvir o lado enriquecedor. O bilíngüe precisa perceber que sua experiência é especial, mas também é comum.

Para professores em programas bilíngües, espero que este estudo traga a reflexão sobre as identidades de seus alunos, não somente como aprendizes de outra língua. São crianças e adolescentes em formação para participarem de uma sociedade específica, já parte da vida escolar, de famílias diferentes, e, talvez, de grupos religiosos diferentes também. É importante buscar compreender como a nova língua afetará estas identidades.

É preciso também refletir sobre a imagem que estes alunos têm da opinião de seus professores sobre eles. Como vimos, ela ajuda a compor a imagem que terão de si.

Além disso, como os estereótipos (Quastoff, 1987) estão e estarão sempre presentes, precisam ser apontados para que haja uma desmistificação desta opinião generalizada, que nega a heterogeneidade dos grupos.

Nos momentos de transição para os alunos bilíngues, é possível ressaltar a permanência no decorrer da mudança, dando direito à diferença. Professores e administradores precisam equilibrar o direito à igualdade e o direito à diferença, reconhecendo que grupos sociais são, de fato, heterogêneos, e que há tanto semelhanças quanto diferenças entre seus alunos. A inclusão não depende de serem todos semelhantes.

Reconhecer que a ambivalência e o conflito são uma realidade para os bilíngues deveria estimular a paciência e compreensão por parte dos que convivem com eles. Ajudar a decidir sobre o futuro, a refletir sobre as diversas possibilidades de localização, por exemplo, é uma forma muito útil de participar na educação de bilíngues.

Socialmente, é primordial ajudar a combater as desigualdades que trazem o conflito. No Brasil, é preciso valorizar a formação daqueles que se preparam no exterior. É preciso também valorizar a formação aqui mesmo, lembrando que nosso contexto é específico, bem como nossos problemas e possíveis soluções. Neste estudo apareceu um aspecto da diversidade linguística no Brasil, pois em dois casos a língua de alfabetização foi outra que não era falada pelos sujeitos. Preparar os professores para lidarem com esta situação é muito importante. Outra sugestão é a preparação de professores que saibam auxiliar filhos de pós-graduandos no exterior quando voltarem para o Brasil, reconhecendo que há dificuldades além do privilégio.

Finalmente, há necessidade de mais pesquisa sobre as identidades em formação. Margolis (*op. cit.*:300) afirma que sessenta por cento dos brasileiros de seu corpus

declararam que seu inglês era de médio a fraco, que eles se sentem entre dois mundos, estando nos Estados Unidos, mas com a cabeça e coração no Brasil. Como será que se percebem os brasileiros que já estão morando nos Estados Unidos há algum tempo e como esta experiência em outro ambiente afeta suas identidades? Fica registrada a sugestão para um trabalho futuro.

Nos estudos sobre bilinguismo, seria também muito importante a elaboração de uma pesquisa sobre as relações entre diversas emoções e a mudança de código. Outro aspecto da análise de narrativas que não foi suficientemente explorado nesta pesquisa e que traria contribuições seria sobre o uso de metáforas para falar da experiência de se tornar bilíngue.

Uma última observação: No momento de término desta pesquisa, cinco das oito adolescentes participantes estão indo para os Estados Unidos nos próximos meses. As adultas, embora continuem com planos em aberto para o futuro, estão desenvolvendo suas vidas e carreiras aqui no Brasil.

APÊNDICE

Estas narrativas foram segmentadas para análise, segundo o esquema proposto por Labov (1972), reconhecendo a dificuldade de classificação especialmente de frases avaliativas, que ajudam a compor o argumento dos sujeitos.

Narrativa 1 - Sh.

Parte 1 - Anterioridade do inglês

Imagem 1 - Narrativa de origem

*Tudo começou quando eu fui para "kindergarten" quando eu tinha seis anos (O)
e fui aprender inglês pela primeira vez. (S)
Entrei no prezinho com a professora (CA)
e ela falou assim: "Uma das regras básicas é que SÓ pode falar inglês nessa classe.(CA)
Olhei...(risadinha)(CA - A)
e então fiquei quieta pelos primeiros dois meses.(R)
Depois comecei a aprender (S)
Devagarzinho a gente foi aprendendo coisa do dia a dia, de fazer lição
e...foi melhorando.(CA)
Daí nessa classe a gente só fazia coisinha de prezinho.(R)
Mas assim que pulou pro primeira série também na Escola Americana (O)
a professora começou a dar textinho, coisinha pra gente ler devagarzinho, que a gente
aprende a ler (CA)
e...aos sete anos eu aprendi a ler e escrever em inglês ANTES de aprender a ler e escrever
em português. (R - A)*

Imagem 2 - Narrativa sobre a dificuldade de ler

*Então, eu saía na rua (O)
assim, os meus amiguinhos de igreja 'tavam aprendendo a ler tudo o que estava escrito na
rua, os "outdoors", as plaquinhas e essas coisinhas (CA)
e eu não lia nada (entoação marcada, riso)(CA)
porque eu só lia em inglês, então se eu lesse aquilo era tudo em inglês o som das letras
e...saía tudo bagunçado. (A)*

Imagem 3 - Narrativa de origem (continuação)

*Aí...fiz até a metade do segundo, da segunda série na Escola Americana, também em inglês,
com mais textinhos mais difíceis (CA)
e também tudo na classe que era em inglês, a não ser aula de português (CA)
e saí da Escola Americana com oito anos.(R)*

Parte 2 - A transição para o português

Imagem 4 - Narrativa de transição para o português

*E fui pela PRIMEIRA vez para a escola brasileira (S)
Com oito anos na escola brasileira, sem saber ler e escrever era um problema (entoação*

marcada) (A)

Então eu fui pra trás um ano para a primeira série de alfabetização E aprendi os sons das letras em português, como que era diferente, como é que era igual, coisa de dois esses, coisa assim que precisava. (R)

Aí, esse tempo todo até treze anos, sempre na escola brasileira. (O)

Então, o inglês, depois de um tempo começou a ficar só para falar com os primos, assim (entonação marcada) (S)

E nunca via... não falava em inglês em casa, sempre português. (CA)

E a gente nem pensava nunca que ia pr'um outro país. (CA) (mudança anunciada)

Parte 3 - De volta ao que era anterior

Imagem 5 - Narrativa do "Turning Point" [ponto de virada]

Até que quando eu tinha treze anos a gente foi pro Canadá. E... passamos três anos lá, (O)
que foi o que enriqueceu o meu inglês, que fez com que eu virasse bilíngue. (A)

Porque o primeiro ano fiz "ESL" (CA)

que era pra aprender inglês como segunda língua, tudo devagarzinho. (A)

Mas, geralmente eles esperam que um aluno de "ESL" fique no "ESL" por um ou dois anos (S)?

E eu, que fiquei o período mais longo da minha casa de todos os filhos, (CA)

fiquei por um período de NOVE meses. (R)

As professoras todas perguntando: "Não! Tem um problema. Ou eles têm um Q.I. muito alto, ou tem que olhar lá pra trás qual é... o problema. (A)

E realmente tinha. (A)

O truque aí é que a gente foi alfabetizado primeiro em inglês do que em português. (A)

Imagem 6 - Narrativa de transição no Canadá

'Cê então, 'cê 'tava na aula, assim, (O)

e começava a dar uns cliques, assim, "já vi isto antes, esse sonzinho que fazia (ininteligível) e regrinha de como escrever", (CA)

e um monte de coisa veio fácil, fácil... (A)

A gente ia pegando, tinha que apresentar redação (CA)

e a nossa redação era cheia de coisa. (R)

A professora sempre ficava imaginando que "Nossa, como eles estão sabendo"... (A)

Imagem 7 - Narrativa de dificuldades no Canadá

Aí, no segundo ano de Canadá, já estava na aula normal, classe de série normal, os alunos 'tavam..., que moravam, canadenses, lá desde que nasceram, (O)

e NESTA ÁREA a minha experiência bilíngue é um pouquinho difícil (A)
porque eu precisava... (A)

Como meu nome é S. E. K. (Pronunciado com sons do inglês), só isso, (O)

e eles, ouvindo o meu inglês, (CA)

sem saber distinguir que tem... sotaque, (CA)

eles ficavam achando... que eu era canadense, ou vinha de algum lugar que falava inglês. (A)

Então eu tinha que explicar, especialmente pro professor de inglês, que o inglês era minha segunda língua, (R)

NÃO POR ter problema com a fala, ou não conseguir acompanhar a classe, mas porque quando ele dava textos e redações, coisas que eram, assim, primeiro colegial, num ritmo mais puxado, exigindo tudo, a gente tinha que colocar palavras mais ricas, um vocabulário mais bonito, colocado com uma concordância melhor, coisas que eu não tinha como os alunos da classe deles. (A)
 E eles iam notando devagar "Esta aluna tem..." (A)
 Ai, eu falava, "Olha, o inglês é minha segunda língua" (R)
 passava uns dois meses, (O)
 Ai eles, "**NOSSA**, pra quem tem inglês como segunda língua isto 'tá muito bom." (A)
 Então, num sentido, melhorava o jeito deles avaliarem minhas coisas.(A)
 É... Também é um sofrimento ter que aprender coisas científicas em inglês, quando você nunca sabia nem em português. (A)
 Então é uma nova língua.(A)
 Então, fazer biologia, fazer química em inglês é totalmente ter que aprender uma coisa nova.(R)
 E isso diretamente me afetou, (S)
 de uma maneira que eu falava: "Ai, então eu acho que em português é bem mais fácil" la pro português...(CA)
 Não tinha nada a ver com as duas línguas. É que é outra língua, é a língua de ciências — (entoação marcada).(A)

Parte 4 - Presente bilíngue, com preferência pelo inglês

Imagem 8 - De volta ao presente (Coda)

Ähn..., hoje a gente já voltou do Canadá, três anos depois (O)
 e...pra mim, falar inglês é tão fácil quanto falar português.(A)
MUITAS vezes, por estar numa escola americana a maior parte do tempo, (O)
 mais fácil. (A)
 Então, se eu sei que a pessoa que 'tá comigo fala inglês (O)
 eu prefiro falar inglês com ela do que falar português.(A)

Imagem 9 - Narrativa sobre o ambiente familiar

Na minha casa, por exemplo(O)

eu falo inglês com a minha mãe O TEMPO TODO (ênfase na entoação)(CA)

Mas a minha mãe só responde em português.(R)

Eu falo inglês com o meu pai, ele mistura tudo.(CA)

Então, a gente... é uma conversa misturada.(A)

Agora, com a R. e com a C. é sempre ...responde em inglês, ...fala inglês.(CA)

A não ser que se esteja falando muito sério.(A)

Se você 'tá fazendo uma briga feia em casa é tudo em português.(S)

Vira a língua-mãe mesmo.(A)

E...E muitas vezes, para falar as coisas, assim, do dia-a-dia, (O)

porque o vocabulário do dia-a-dia é o da escola e é em inglês, (A)

é mais fácil, tipo avisar a minha mãe: "Mãe, quer leite?" A gente já fala tudo em p...inglês mesmo.(CA)

A minha mãe fala "Quero" ou "Não quero".(CA)

Ela não vai responder em inglês (riso)(A)
E... isso influencia muito o jeito que a gente vive em casa.(S)
Porque o inglês faz a gente mudar o tom de voz.(A)
*Especialmente para mim. Se eu falar português, eu falo **MUITO** alto. Pareço uma italiana.*
E meu pai fala "Fala baixo".(CA)
E fala que eu sou muito espanhola (as três últimas sentenças seguem a mesma entoação
repetida - é rotina) (CA)
Se eu falar inglês, eu também falo alto, mas eu falo...(S)
Porque o inglês não é língua cantada. 'Cê não sai cantando (canta uma entoação) 'Cê tem
que ser mais estável. (A)
Então, pra mim, eu falo um pouco mais baixo, e eu... eu...tenho uma tonação mais calma do
que se eu estivesse falando português.(R - A)

Imagem 10 - Entendendo a música

*Também o inglês pra mim é **MUITO** bom, (A)*
porque eu adoro poder ligar o rádio e entender a música, e uma coisa que eu considero,
assim...(A)
Eu tava conversando com o meu pai esses dias.(O)
Ele falou "Ai, Sh., isto é um dom!"(A)
'Que eu 'tava conversando com ele e a música atrás, assim, tocando.(O)
E eu, "Pai, 'cê viu o que a música falou não sei o quê, dededê.....(entoação de
continuação do que teria dito)"(CA)
Meu pai falou "Eu preciso parar e prestar atenção só na música pra entender isso" (CA)
Eu falei assim "Ah, eu não!" (CA)
Meu pai falou assim: "É, né? Eu sou velho e você é nova!" (Riso, entoação marcada)(R - A)
Então foi muito bom! (A)

Narrativa 9 - S.G.

Imagem 1 - Narrativa de Origem

Eu cresci... num lar que a gente falava só português, (S)

por causa da...(explicação A??)

Os meus pais falavam português e inglês, (CA)

mas, naquela época eu tinha ah... tipo, ... eram irmãs adotadas dos meus avós, morando com a gente, e ajudantes.(CA)

Então, pra facilitar tudo, meus pais decidiram falar só português.(A)

Então, até os quatro anos, eu só ouvia português, e tinha um vocabulário (entoação marcada) de uma criança de quatro anos em português.(R)

Imagem 2 - Narrativa da passagem para o inglês

Aí, nós fomos para os Estados Unidos, (O)

e começamos a aprender inglês.(S)

*Eu não me lembro desta época. Não lembro **NADA** (ênfase),(A)*

mas a minha mãe diz que a gente aprendeu...(CA)

a gente (entoação marcada "expressão inapropriada) talvez nós, os menores que estávamos falando, já,(O)

aprendemos em um mês o mesmo vocabulário em inglês.(CA)

Então, aí passamos a falar só inglês lá.(R)

*Até **ESQUECEMOS** (ênfase) o português, eu e as minhas irmãs, menos a mais velha, a Sylvia. (R)*

Imagem 3 - Narrativa da volta ao Brasil - Ponto de virada

E quando voltamos, eu tinha onze anos, tinha acabado de fazer onze anos,(O)

comecei a aprender de novo português.(S)

E foi na base de, de ouvir na escola, (CA)

fazer aula particular à tarde(CA)

e memorizar tudo, todas as palavras, vocabulário. (CA)

E começamos a, meus pais, no início, exigiam que a gente só falasse português na mesa do jantar,(CA)

*e a gente **DETESTAVA** (ênfase).(A)*

Pra ganhar qualquer coisa, 'cê tinha que pedir em português (pronúncia do r como [x]) (CA)

Então, eu levantava da minha cadeira e ia (riso) lá pra buscar o arroz eu mesma (riso e intonação mais alta, marcada), (R - A)

'que eu não queria perguntar. (A)

Mas, isso passou (R)

dentro de um ano eu 'tava falando português de novo.(S)

Mas daí, pra não perder o inglês, como nós tínhamos perdido o português,(A)

meus pais começaram a falar só inglês dentro de casa,(CA)

e a gente falava português fora da casa, em todas as outras atividades.(CA)

Eu, pra mim foi difícil...(palavra incompleta), não foi tão difícil (A)

aqui, 'que só foi um ano de aprendizagem aos onze anos pra ser bilingue de novo(O)

não, de novo não (riso) pela primeira vez. Que "de novo"? (palavra inapropriada) Falava português, depois falava inglês, daí falava as duas (resumindo).(S)

Imagem 4 - Narrativa da ida e volta

Mas... Depois, aos dezoito anos eu fui embora do Brasil e aí,(O)

não é que eu perdi o português,

mas eu perdi a fluência e qualquer vocabulário além de... do nível colegial,(S)

e quando eu voltei, então agora, este ano passado, aos trinta e poucos anos,(O)

*foi **MUITO** (ênfase) difícil entrosar de novo.(A)*

Eu achava muito chato não ter o vocabulário de uma pessoa que tinha vivido todo aquele, todos os anos, e feito universidade e ainda acho... dificuldade (A)

Imagem 5 - Narrativa sobre a concordância

Porque até concordância eu não tenho automática. (S)

Tenho que pensar: "Pipa, é masculino (riso) ou feminino (riso)?(CA)

Aí fala.(CA) Eu vivo rodeando (intonação marcada) na minha cabeça algumas palavras que eu não tenho certeza se são masculinas (rindo) ou femininas.(CA)

M.- (riso)

S.- *Então, simplesmente tira fora da conversa e usa outra palavra. (R)*

Mas, é...É ruizinho!... (A)

Teoria sobre ser bilíngue - algumas partes são narrativizadas

Mas, ao mesmo tempo, tem o lado bom que eu pude vivenciar tudo aquilo que eu... vi e fiz neste tempo fora do Brasil.

Então, isto foi bom.

(Desliga e liga o gravador)

*A influência de ser bilíngue, pelo menos com a minha personalidade e com a minha experiência, foi... de me sentir mais... insegura (pausadamente). Eu já era tímida, mas, com tudo que tinha feito assim... antes do tempo agora, eu tinha adquirido uma certa **CONFLANÇA** (ênfase), que eu sabia como as coisas eram feitas e tudo. Mas agora, voltando, tentando ser... ter a fluência de novo, eu vejo que a falta de fluência em português influi (pausado) o jeito que eu ajo dentro das... de grupos.*

Imagem 5 - Narrativa - Blushing

Inclusive, eu tinha... eu sou muito... I blush a lot (riso)...(S)

Sempre fui! And I used to blush all the time.(S)

People would tell me, (CA)

especially up to o colegial (tom alto).(O)

But then, by the time I got to Med School (O)

no one commented anymore,(CA)

I thought it was all finished, I thought I had achieved (entoação marcada, mais alta) I don't know, confidence, self assurance.(R)

But now, it's all coming back.(S)

I don't know how many times I hear it a day (entoação marcada) "You're blushing!"

(Riso)(A)

And it's awful! I don't like it! (Voz modificada - "goofing" - entre amigas) (A)

Teoria sobre ser bilingue (continuação)

But, the fact of having two languages I think enriches my inner life.

It makes it more difficult to interact with people outside,

'cause usually they are either one or the other,

and you have to filter how you... speak with them, and especially the expressions.

Sometimes there is a perfect expression in one language and not so good in the other. And you want to use that

and you get stuck

and it's a bad feeling...

But, but in my inner life, the language... says a lot about the culture and I think knowing two of them you have a richer appreciation of the cultures.

Narrativa 10 - An.

Imagem 1 - Narrativa de Origem

A história do bilinguismo na minha vida é muito interessante. (Introdução)

Eu não sou uma pessoa que tenha o prazer de estudar língua pela língua. (O - Auto-apresentação)

Eu, como todo estudante, eu fui fazer cursinho de inglês também. (S)

Eu fiz CCAA, (CA)

depois de alguns anos depois de ter estudado inglês durante muito tempo na escola. (O)

E no entanto, nunca fui capaz de falar inglês. (A)

Eu SÓ (ênfase) falei inglês muitos e muitos anos depois. (R)

Imagem 2 - Narrativa sobre aprender espanhol

Aconteceu uma história muito interessante. (Introdução)

Na época, depois do curso de inglês, (O)

que eu abandonei, (CA)

o inglês ficou afastado da minha vida, (R)

e eu resolvi estudar espanhol, (S)

porque a minha motivação na época era uma motivação política, de querer acabar... de identidade do Brasil com o resto da...da América Latina porque estava muito inspirada nas músicas de Mercedes Soza, Violeta Parra, não sei o que, (A)

e eu fui fazer curso de espanhol, (CA)

Espanhol de Espanha (pronúncia como seria dito por um espanhol) não castelhano de Latino América, mas o Espanhol mesmo, né? (Identificação do espanhol)

E era um curso num centro do Rio de Janeiro e eu já estava na faculdade nessa época. (O)

E era um período é... bom... (O - A)

Eu tinha ido pra ... (O)

tinha antipatia pelo inglês, porque o inglês pra mim era a língua ... dos americanos, e os Estados Unidos, pra mim simbolizava ... a questão da opressão econômica, e dependência e colonização. E... todas essas coisas que você sabe, né? (A - Discurso político)

E... E eu queria ir de encontro a isso tudo, e estudar espanhol era uma maneira. (A)

Mas eu não era uma aluna brilhante no curso de espanhol.

Mesmo no curso de espanhol. (A)
 Eu não fui bem em algumas provas, (CA)
 eu errava aquelas coisas, (CA)
 nunca tiva paciência com gramática, aos detalhes da língua. (A)
 E eu conheci uma amiga desse curso de espanhol que, ela era brilhante! (CA - A)
 E... E então em inglês, espanhol, ela estuda um pouco de francês... (O - descrição da amiga)
 E eu 'tava muito mal emocionalmente nesta época. (A?)
 Não sei se cabe aqui, inclusive foi ela que me apresentou Jesus nessa época aí ...de curso de Espanhol. (Digressão)
 Porque a revolução que eu queria, (volta ao discurso político)
 daí a língua, a necessidade da língua pra eu poder me comunicar, pra eu poder me expressar, pra eu poder me **aproximar** (pausadamente) das pessoas que tinham o mesmo tipo de sofrimento como povo, como o Brasil (justificativa)
 mas, que no entanto o Brasil se colocou sempre numa postura de muita superioridade na América Latina, e distanciou o Chile, distanciou o Peru, distanciou Bolívia, distanciou todas essas coisas (intonação - itens) (discurso político)
 foi uma atitude meio de rebeldia, não sei se de rebeldia, se lá... (A)
 o Espanhol é a ação revolucionária, nunca aprender inglês (baixo) (discurso político)

Muito bem... (retomando o assunto)

Imagem 3 - Narrativa - Estabelecendo contato com a cultura inglesa

Os contatos que eu tinha com pessoas de, de, de outros países até então eram muito reduzidos. Até que eu me converti ao cristianismo (O)
 e por circunstâncias da vida (O)
 eu fui morar com uma missionária **IRLANDESA** (ênfase - [x] - pronúncia do "r") cuja primeira língua era inglês. (S)
 Esse... (longa pausa - "então") e ela recebia muitos amigos e outros missionários apareciam em casa, né? (CA)
 E o inglês passou a ser parte do meu dia a dia quase, né? (R)
 Vinha muita literatura em inglês. (CA)
 Quando o príncipe Charles (pronúncia do inglês) casou, a minha casa teve um senhor "breakfast" porque toda a comunidade se juntou pra ver. (CA)
 Então, era uma coisa da cultura inglesa permeando todas as coisas. (R)
 E a cultura veio na forma da culinária, né? (CA)
 Eu aprendi a comer "scones" muito cedo. (CA)
 Eu aprendi a comer ah... "marmelade", (CA)
 todas aquelas coisas, montões. (CA)
 Mas, eu me sentia muito... que todas aquelas coisas era uma coisa que eu gostava, mas não faziam parte da minha vida, né? (R)
 Era uma coisa da Pamela Craig (pronúncia mais cuidadosa como se imitasse o cuidado da irlandesa, se distanciando dela) (A)

Imagem 5 - O relacionamento com P. C. - um poema

Como eu gostava muito dela,
 ela teve um papel muito importante na minha vida.

Ela foi minha MÃE (ênfase), na verdade, né?

*Eu 'tava numa fase de...
tive que romper uma série de coisas,
saí de casa
e ELA ME ACOLHEU (ênfase).*

*Eu não tinha dinheiro,
não tinha roupa
e ela me acolheu.*

*E ela 'tava precisando de uma filha (intonação mais alta e rápida),
ou uma irmã,
que ela também 'tava muito carente e tal e tal.*

*Então houve um negócio muito forte,
a gente ficou muito próxima,
e ela me discipulou no dia a dia,*

*nunca tive discipulado
de estudo bíblico assim,
mas de vida mesmo, né?*

Imagem 6 - Narrativa poética sobre ser rejeitada

E morava com a gente inclusive uma brasileira nordestina (pronúncia de "nordestina", com a vogal pré-tônica aberta) (O)

*E foi tão interessante, (Introdução)
que os hábitos da Pamela, eu assimilei todos. (S)*

*O jeito de comer,
o jeito de passar manteiga (itens)*

É diferente, (A)

o jeito de...se se...

tem detalhes que eu poderia até te mostrar, mas de hábitos de criança, de cultura. (resumindo)

E a D. era muito brasileira, nordestina (pronúncia de "nordestina" novamente diferenciada) (acomodação divergente)

*Inclusive me rejeitou muito,
porque ...difícil, né? (A)*

(sobre si mesma)

Muito questionadora.

Eu não sei, eu não tinha o perfil de uma crente...

*Ainda 'tava questionando muito,
fazendo um monte de pergunta,
querendo saber... (itens, entoação repetida)
e numa situação de vida,*

*dormindo na sala,
no sofá dela (entoação repetida)
pegar uma parte do guarda-roupa dela (entoação emocionalmente marcada)
o guarda-roupa da Pamela tava lotado.
Então, eu era assim... um extra,(A)
eu não tinha dinheiro para participar das despesas,(S)
a Pamela ...
eu participava com dez,
eu nem me lembro a moeda,
e ela 'tava participando com sessenta, setenta.
Eu não tinha mais (A - entoação "justificativa").
Eu era estagiária durante o dia e estudava de noite.
Então, era muito difícil minha vida. (A)*

Lembrando-se do assunto

Bom, aí, o inglês então, mas eu não sabia nada, eu me lembro que (riso)

Imagem 7 - Narrativa - Visita de um irlandês

*Bom, passaram-se os anos, (O)
e eu fui fazer pós-graduação em serviço social.(CA)
Eu me lembro que uma vez foi me visitar um cara chamado Gottf...Gottfried, da Irlanda,(CA)
e ele se interessou muito pelo meu tema de tese, que era sobre o diálogo, Martin Buber, uma
série de coisas deste tipo.(CA)
E eu queria conversar com ele,(CA)
porque eu sabia que ele tinha coisas para me dizer.(A)
E eu fiz um esforço (CA)
e eu **conversei** (pausado) pela assim "body language", né? (R)
Um negócio fortíssimo,(A)
de interação,
de olho,
e ele me contando,
querendo contar. (CA- apresentada poeticamente)
E, foi um negócio forte, um... (A)*

Imagem 8 - Mudança para a Inglaterra

*Logo depois eu me casei e a gente passou a morar na Inglaterra. (S)
Bom, eu cheguei na Inglaterra, é...(O)
eu não conseguia falar nada. (CA)
Eu ficava no ponto de ônibus esperando o ônibus,(CA)
as pessoas vinham falar comigo,(CA)
porque eu tenho a **APARÊNCIA** (ênfase). Elas se identificavam comigo por causa da minha
aparência européia. (A)
Mas, aí, quando elas me perguntavam alguma coisa,(CA)
e eu não sabia,(CA)
e falava que "I don't know" (CA)
Eu falava alguma coisa desse tipo, elas percebiam que então eu não era inglesa,*

então aí elas se afastavam. (R)

Mas, a minha... a minha aparência física me ajudou muito nesse processo de chegada. (A)

Imagem 9 - Curso de inglês - Sobre sua identidade como mulher profissional

Bom, aí eu fui fazer um curso de inglês lá, (S)

que era mais uma terapia de grupo que um curso de inglês (entoação marcada - riso) (A)

Descrição do grupo

porque era uma curso especial, (A)

feito na universidade para esposas de estudantes, de inglês.

*E da Mary (pronúncia em inglês) que era a professora, uma moça muito legal, muito jovem, cheia de vivacidade, e éramos um bando de mulheres, todas profissionais, com carreiras, que tinham largado o Brasil talvez num momento de pico. Eu tinha **acabado** de terminar o mestrado, tava **super** engajada lá numa favela no Rio. Tinha, eu me lembro que tinha a Cristiane, que era musicista, tinha outra que era...tinha uma pianista, tinha de tudo no grupo,*

Teoria sobre a perda de identidade ocasionada pela mudança

e de repente a gente não era mais nada. No sentido que a nossa identidade profissional foi um parêntese, a gente era, éramos, não exist...éramos "esposa do doutorando falando e beltrano".

Mas...te dá um corte... Porque como você não consegue falar a língua das pessoas e o que você fala é uma coisa até parecido com o que as crianças falam, elas começam a achar que você não tem conteúdo, não tem educação, não tem nada. Então a tua maneira de se mostrar e de se afirmar tem que passar por outras coisas, porque é diferente, 'cê não é... a carreira que 'cê teve, não é nada disso.

M.- Hmm.

Imagem 10 - Dificuldade de comunicar em inglês

A. - E foi muito interessante, (introdução)

porque as pessoas da igreja me ajudaram muito, (S)

todos os domingos (O)

as pessoas chamavam a gente pra almoçar na casa deles. (CA)

E eles morriam de rir de mim (sorriso) (R)

*E eu tinha uma cara de pau **ENORME** (ênfase pronúncia do "r" - [x]) (A)*

porque eu queria tanto (pausado) tanto saber da vida deles, entender, porque eu não aguentava mais aquele isolamento, eu ficar no meu mundo, e a minha história ser só minha, meu passado ser só meu, e não poder... que... eu tinha que me comunicar, pô! (A)

Volta à imagem sobre o curso de inglês

O curso que eu tava falando (O - retomando)

porque, porque eu não aprendi no grupo, (S)

*que essas mulheres lá acabávamos entrando em discussões **FER-VO-RO-SAS** (entoação pausada - ênfase) sobre... não sei...ou a miséria, alguma coisa, (CA)*

mas era uma maneira da gente jogar pra fora um monte de frustração que a gente 'tava sentindo. (A)

E a gente ia com uma...

A professora nessas alturas...

Tinha horas que ela amava. (A - apresentada de forma poética e reticente, muito expressiva)

O diretor do curso ficou preocupadíssimo,(S)

porque a gente dava um rumo no curso completamente diferente de que ele tinha estipulado.(A)

...Acho que eu 'tou falando demais (tom baixo - buscando a aprovação)

M. - Não! Tá bom!

Imagem 11 - Avaliação da situação

A. - Mas, aí...Bom... "*marriage*" (revisando os assuntos a se tratar),

e aí nove meses depois desse curso,(O)

eu não aguentava mais... ficar lá.(S - A)

Sabe, eu 'tava explodindo,

eu 'tava cheia de...

queria acho que tentar fazer doutorado...

sei lá... (A)

'Cabei o mestrado.(CA)

Mas, aí, também ele não tava motivado. (CA)

La ser muito difícil por causa da minha área de trabalho,(A)

e eu ia ter que fazer pesquisa de campo lá, e eu não tinha a língua. É, pro que eu ia fazer na época,(A)

a minha preocupação era como que as igrejas evangélicas estavam atuando na área social na Inglaterra, que eu já tinha descoberto o "gap" entre protestantes de classe média e a "working class", que 'tava nos "council states" completamente isolada, sem igreja, completamente secularizada.

Então aquilo 'tava me incomodando tanto, tanto, tanto, (?)

Imagem 12 - Narrativa poética da depressão

então aí (ênfase) eu entrei numa depressão forte. (S)

Eu me lembro uma vez eu acordei às dez horas da manhã. (O)

Isso na minha vida é um marco. (A - Auto-imagem) Raramente eu acordo dez

horas...(ininteligível) (riso) Nos últimos doze anos então, eu acho que nunca eu acordei às dez horas... (A - esta digressão aponta para a identidade de esposa e mãe)

M. - (riso)

A. - *a não ser que eu tenha ido pra cama às três ou quatro da manhã. Mas... num sou de acordar cedo, essas coisas...* (fim da auto-imagem)

Aí eu acordei (entoação "dificuldade") assim,(CA)

*me senti **PÉSSIMA** (ênfase),*

improdutiva,

isolada (entoação repetitiva)

"O que eu estou fazendo aqui?"

Que país é esse?
Onde eu 'tô? (entoação repetitiva)
Quem são meus amigos (emocionalmente marcado)
Quem sou eu? ...
Uma crise profunda. (A)

Imagem 13 - Busca de solução

Aí, eu resolvi ir no... no Council de lá, (S)
é um lugar pra "counsel", perguntar ... eles têm uns bureaux ótimos de informação de tudo, né? São extremamente eficientes. (Comentário -digressão)
E numa dessas idas... (O)
 (Auto-imagem - comentário)
Porque as minhas depressões sempre foram assim, ó?
*Elas me **EMPURRAM** (ênfase) pra ir atrás de soluções, né?*
Eu não posso ficar...
Eu não aguento sentir o que eu 'tava sentindo por mais do que "x" horas (riso)
Eu não sei se eu sou...
***NÃO SEI** (ênfase) sentir dor.* (S)
Para mim é difícil! (A)
 (fim do comentário)
Aí eu fui lá (O)
e a mulher me disse que eu podia trabalhar igual a qualquer cidadão inglês (falado bem delicadamente) (R)
Eu não tinha nenhum visto atrelado... Meu visto não era atrelado ao visto do P. Ó,
 (corrigindo-se) *eu não tinha um carimbo que o visto dele tinha. Ele era proibido de trabalhar, ele só tinha o visto de estudante. **EU NÃO!** (ênfase) Eu tinha um visto de longa permanência, quatro anos, renovável, mas é longo, e não tinha o carimbo* (explicação)
*porque eles sabiam que não podiam obrigar uma **ESPOSA** a ficar sem fazer nada.* (A)
Eu fiquei radiante! (A)
Era tudo o que eu precisava (baixo) *saber.*
Aí eu fui numa "job..." é... "job'..." é... numa dessas agências (O)
e acabou que eu descobri no jornal local que a gente recebia em casa que 'tavam precisando de "community worker" pra trabalhar lá perto, no "council state". (CA)
Eu fiz "application form" com ajuda do P., (CA)
meu inglês era do pé quebrabíssimo. (A)
Pois bem...(baixo) Tinha uns dez candidatos, (CA)
era uma vaga (intonação repetida, crescendo) (CA)
Eu fui pra "interview" (CA)
Eu misturei inglês com "body language", com tudo (riso) (CA)

M. - (riso)

A. - Poema sobre conseguir um emprego
Toda uma emoção,
vontade de fazer aquele trabalho,
*trabalho que eu **sabiia** (ênfase) fazer,*

que eu já tinha feito no Brasil -

*trabalhava em favela,
queriam que eu trabalhasse lá numa favela inglesa,
e eles estavam assim...*

*existe um marasmo,
uma apatia muito grande ...
não é assim muito das sociedades européias.*

*E eu 'tava a mil e cinquenta por hora,
e trazendo toda essa coisa que é possível, e tal...
Eu consegui o emprego!(R)*

Imagem 14 - Reação dos conhecidos

*Meu marido não acreditou.(S)
Meu pastor não acreditou.(S)
que eles tiveram ... tem que ter referência. (CA)
Ele fez a referência (CA)
por uma questão, assim de cortesia.(A)
"Conheço, 'tá aqui na nossa igreja" "She's the..." (A)
Aí eu voltei no dia seguinte "Olha, eu... consegui o emprego" (CA)
Ele não acreditou, (riso) **ninguém** (ênfase) acreditou! (R)*

Imagem 15 - Narrativa sobre o trabalho na Inglaterra -Ponto de virada

*E aí eu trabalhei durante... dois anos, anos. (O)
Aí, meu inglês... deu um SALTO (baixo, ênfase) (S)
Aí eu acho que realmente eu aprendi muito, porque...(CA)
E aconteceram situações interessantíssimas. (Introdução)
(Comentário)
Eu precisava do inglês para entender as pessoas, né? Não era o inglês pelo inglês. Era **ENCONTRAR** (ênfase) as pessoas. E... era inglês... pé de chinelo às vezes, de "bad educated people" assim "not well educated".
Gente que... dezesseis anos pulou fora da escola,
como muita gente,
e nunca mais voltou,
e desempregados,
e mães solteiras.*

Imagem 16 - Paquistaneses

*E aí tinha os ...hm...os paquistaneses, né? (O - Introdução)
E tinha a Miss Chahid, que falava...é... Qual é a língua que falam no Paquistão? Swahili?
Não...*

M. - Punjabi

A. - *É e ela falava...*

M. - Urdu, urdu!

A. - *Ela falava Urdu comigo **O TEMPO TODO**.(ênfase) (O)*

E ela achava que eu entendia tudo que ela tava falando. (S)

Esta é a coisa mais impressionante que eu já vi na vida. (A)

Ela não falava inglês, nem português que eram as línguas que eu falava, (CA)

e eu não falava Urdu, e nem nada do que ela falava...(CA)

E ela me presenteou, (CA)

e ela me, me me me fez comer na casa dela,(CA)

e ela chorava comigo,(CA)

e ela...

Uma coisa assim... (riso - "inexplicável")(A)

M. - (riso)

A. - *Ah... E o filho dela falava inglês (CA)*

e ele às vezes 'tava lá (O)

e dizia como era importante pra ela a minha presença (A)

M. - Hmm(entendo)

A. - *Vai entender!... (distanciamento)*

e eu sei agora que a história dela é uma história de extrema carência... (A)

Lembrando-se do assunto

Bom, o que que...

Bom, ser bilingue...

Teoria sobre ser bilingue

*A vida na Inglaterra pra mim **ABRIU** (ênfase forte) a minha visão de mundo, se alargou tanto pelo fato de eu ter saído do Brasil... Eu já disse isso pro P. Foi a melhor, o melhor presente que eu já ganhei foi a possibilidade de ter vivido na Inglaterra*

Eu me transformei em cidadã do mundo. Foi este o sentimento que, que eu tenho hoje e que eu tive na época, né? A gente podia ter ficado o resto da vida...

Imagem - Viajando

Aí depois viajamos, fomos pra outros lugares. (S)

E depois que você tem acesso a uma língua, parece que você consegue perceber outras línguas, não falar, não entender, mas você identifica. Você começa a perceber se tem similaridades ou não com a de base latina ou a outra. (Teoria sobre ser bilingue - retomada)

E aí a gente viajava pra Europa (CA)

e, eu sei quando um cara 'tá falando francês, quando tá falando alemão, quando 'tá falando russo, todas essas coisas. Você apura...você fica sensível pra essas diferenças, né? (Teoria sobre ser bilingue - retomada)

Imagem 17 - Falando hebraico

E aí, quando eu fui aprender hebraico, eu tive a mesma dificuldade de aprender inglês. (S)

EU NÃO GOSTO DE APRENDER LÍNGUAS (ênfase) (A)

Mas, quando eu tinha que conversar no refeitório do kibutz com aquelas mulheres, aquelas senhoras, aqueles senhores que só falavam hebraico ou Yidish, nunca falaram inglês na vida, (O)

eu falei só em hebraico com eles, (CA)

e o hebraico aparecia porque você tem que falar. (R)

E pra mim era importante saber daquelas pessoas. (A)

É encontro! (ênfase) *Língua é encontro! É... É muito afeto!* (Teoria sobre ser bilíngue - retomada)

Mas, tive de ter as aulas da Moha, todas aquelas coisas, né? (CA)

Teoria sobre ser bilíngue (continuação) - volta ao presente

Hoje eu me sinto privilegiada de ser bilíngue. Aqui no Brasil a... que não é um país bilíngue, é um país realmente onde a maior parte da população só fala português, e mais do que isso, até as pessoas educadas que têm acesso ao estudo da língua não, não são bilíngues, eu me sinto privilegiada por perceber nuances da cultura na língua. Hoje eu trabalho com o inglês. Na Escola Americana, ontem, passei doze horas com americanos.

Tem sutilezas que você só pode perceber quando você é bilíngue. E é mais do que o domínio de uma língua. É...coisas... Eu não sou perfeita ainda... Não sou mesmo! Eu tenho muitos erros de gramática, eu tenho vícios de estrutura.

Teoria sobre o futuro

Eu VOU (ênfase) *querer estudar inglês de novo.*

Eu acho, se a gente for morar no Canadá, ou nos Estados Unidos, se eu for fazer uma pós-graduação fora do Brasil, eu vou precisar estudar pra...pra poder escrever mais corretamente.

Mas, ser, ser cidadã do mundo e essa coisa de não precisar... (teoria sobre ser bilíngue - retomada)

Imagem 18 - Narrativa sobre viajar sozinha

Puxa, vida, quando eu fui sozinha pra Inglaterra, há três anos atrás, (O)

que eu peguei... Foi a primeira vez que eu saí sozinha, sem o P., (O - comentário)

e eu peguei meu passaporte, sozinha, (CA)

atravessei a fronteira, (CA)

quer dizer, saí da alfândega brasileira, (CA)

entrei, e parei na Holanda, (CA)

tive que ficar horas, porque você, tive que fazer baldeação, (CA)

*eu me senti **TÃO BEM*** (ênfase), *tão segura (A)*

porque eu sabia a língua, porque eu sabia inglês, (A)

esse sentimento não vem como segunda língua. (Comentário - teoria)

Eu 'tava me sentindo confortável em qualquer lugar. (A)

E eu fiquei sentada lá horas, observando aquelas pessoas todas. (R)

Imagem 19 - Descrição do aeroporto de Londres

'Cê vê, 'cê vê... Olha, a parte do terceiro mundo do aeroporto de Londres é um dos lugares mais FASCINANTES (ênfase) que eu já vi na minha vida. (A - S)

Por que? Porque é ali que você vê todos os países africanos, com todas aquelas mulheres vestidas daquelas maneiras mais exóticas, você vê gente da Ásia... (Comentário)

Imagem 20 - Narrativa sobre as mulheres muçulmanas

Eu vi também,

fiquei traumatizada, (A)

aquelas mulheres muçulmanas, com aquelas máscaras de ferro. (S)

Você já viu?

M. - (Não)

A. - *E o pano preto e a máscara de ferro,*

'que ela é proibida de falar e mostrar o rosto.

Tudo isso você vê no aeroporto.

Ela...e mais cinco são partes do harém do seu marido.

É outra cultura, outra vida, outro jeito. Mas, é fascinante, né? (Descrição - A)

Quase fui conversar com ela. (CA)

Não pude ajudar. Eu tava sozinha, tomando conta de bagagem. (R)

Eu 'tô até extrapolando (baixinho)

Lembrando-se do assunto - Concluindo ("exit talk")

Mas essa história de bilinguismo tinha que ser ... tinha que ser levado mesmo pra essa coisa de visão de mundo, sabe? De encontro... De, sei lá...

Mas eu não teria me tornado bilíngue se eu não tivesse morado fora e se eu não tivesse tido a urgência emocional de entrar no mundo das outras pessoas, de conhecer... Eu não teria

E é...mas é claro, nossa! Eu tenho que aprender francês agora pro doutorado, se eu for fazer.

Vai ser difícil de novo. Mas se me mandar morar em Paris...

M. - (riso)

A. - *Eu vou...*

SUMMARY

The aim of this research, based on the analysis of narratives in the first person, is to investigate how bilinguals (re)construct their identities based on their experience.

The subjects are women, eight adolescents and six adults, who have lived in an English speaking country, Canada, the United States or England for a minimum of three years.

Two premises guide this study: 1) that while globalization works as a homogenizing force today, new politically articulated identities promote difference; 2) that in the process of narrating our experience we are (re)interpreting our identities in the present context.

Because the understanding of this context was important, participant observation and field notes were included, besides the audio recording of the narratives. Three questions were asked to generate these narratives: 1) How did you learn your other language?; 2) What is your experience as a bilingual like?; 3) How does being a bilingual affect you?

The subjects produced both narration and commentary about their experience and how they see themselves. In this case, my questions determined the choice of events that were related to the theme of second language acquisition.

My conclusion, through this study, was that these bilinguals (re)construct their identities in an ambivalent way, presenting several images of themselves, that compose an intricate and dynamic whole. They affirmed both permanence and change, both growth as Brazilians and a distancing from Brazil. They talked about people as co-participants in one group, only to exclude them when referring to another group identity. They presented many co-existing images about themselves, corresponding to their own opinion and the opinion of others, in such a way that the focus shifts back and forth on the image that is emphasized. Finally, they spoke of their experience with another language and another culture as enriching, in spite of the difficulties it brings when relating to monolinguals or those who do not share that reality.

The impression left is of an unfinished story, ever changing and bringing new interpretations to past experience.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPEL, René, e MUYSKEN, Pieter **Language Contact and Bilingualism**. London: Edward Arnold, 1987.
- BAKER, Colin **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.
- BÄRNERT-FÜRST, Ute. **Manutenção e Mudança Linguísticas no Município de Panambi**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1989.
- BARTH, Frederik **Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference**. Oslo: University for Galet, 1969.
- BASTIDE, Roger **Antropologia Aplicada**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- BEALS, Alan R. **Culture in Process**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967.
- BERGER, Peter L. **Invitation to Sociology**. Garden City: Doubleday Anchor, 1963.
- BERGER, Peter L. **The Heretical Imperative**. Garden City: Anchor Doubleday, 1980.
- BERGER, Peter L., BERGER, Brigitte, e KELLNER, Hansfried **The Homeless Mind: Modernization and Consciousness**. New York: Random House, 1974.
- BERGER, Peter L., e LUCKMANN, Thomas **The Social Construction of Reality**. Garden City: Doubleday Anchor, 1966.
- BIROU, Alain **Dicionário das Ciências Sociais**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In: R. Ortiz (org.) **Pierre Bourdieu**, São Paulo: Editora Ática, 1995. 157-183.
- BRUNER, Jerome **Actual Minds, Possible Worlds**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Ênio Matheus Guazzelli e Cia Ltda., 1976.
- CHILD, I. L. **Italian or American? The second generation in conflict**. New Haven: Yale University Press, 1943.
- CLANDININ, D. Jean, e CONNELLY, F. Michael. Narrative and Story in Practice and Research. In: Donald A. Schön (org.) **The Reflective Turn**, New York: Teachers College Press, 1991.

- CONNELLY, F. Michael, e CLANDININ, D. Jean **Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience**. New York: Teachers College Press, 1988.
- COSTA, Rinaldo Vitor da. **O Caso Henfil: Será que a Esquerda Brasileira Aprende Inglês sem Culpa?** Dissertação de mestrado, UNICAMP, 1997.
- CRIPER, C., e WIDDOWSON, H. G. Sociolinguistics and Language Teaching. In: **Papers in Applied Linguistics**, Oxford: Oxford University Press, 1975.
- CRITES, Stephen. The Narrative Quality of Experience. **American Academy of Religion**, v. XXXIX, n. 3, p. 291-311, 1971.
- EDWARDS, John **Language, Education and Identity**. Oxford: Basil Blackwell, 1988.
- ERICKSON, Frederick. Ethnographic Microanalysis. In: Sandra Lee McKay e Nancy H. Hornberger (orgs.), **Sociolinguistics and Language Teaching**, Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 283-306.
- ERICKSON, Frederick, e SHULTZ, Jeffrey **The Counselor as Gatekeeper: Social Interaction in Interviews**. (Language, Thought, and Culture), E. A. Hammel (org.) New York: Academic Press, Inc., 1982.
- ERIKSON, E. H. **Identity: Youth and Crisis**. New York: Norton, 1968.
- GAL, S. **Language Shift: The Social Determinants of Linguistic Change in Austria**. New York: Academic Press, 1979.
- GARDNER, R. C., e LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in Second-Language Learning**. Rowley: Newbury House Publishers, Inc., 1972.
- GEERTZ, Clifford **The Interpretation of Cultures**. New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1973.
- GILES, H. Ethnicity markers in speech. In: K. R. Scherer e H. Giles (orgs.), **Social Markers in Speech**, Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- GILES, Howard, e Powesland, Peter F. **Speech Style and Social Evaluation**. London: Academic Press, 1975.
- GIMENEZ, T. **Learners Becoming Teachers: an Exploratory Study of Beliefs Held by Prospective and Practising EFL Teachers in Brazil**. Tese de doutorado, Lancaster University, 1994.
- GOFFMAN, Erving **The Presentation of Self in Everyday Life**. Woodstock: The Overlook Press, 1973.

- GOFFMAN, E. **Frame Analysis**. New York: Harper and Row, 1974.
- GROSJEAN, François **Life With Two Languages: An Introduction to Bilingualism**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- GUMPERZ, John J. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a.
- GUMPERZ, John J., (org.) **Language and social identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982b.
- HAKUTA, Kenji **Mirror of Language**. New York: Basic Books, Inc., 1986.
- HALL, Joan Kelly. (Re)creating our Worlds with Words: A Sociohistorical Perspective of Face-to-Face Interaction. **Applied Linguistics**, v. 16, n. 2, p. 206-232, 1995a.
- HALL, Stuart **A questão da identidade cultural**. (Textos Didáticos), Campinas: IFCH/UNICAMP, 1995b.
- HAMEL, Rainer H. Determinantes sociolinguísticos de la educación indígena bilingüe. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 14, n. Jul/Dez., p. 15-66, 1989.
- HAMERS, Josiane F., e BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- HEATH, Shirley B., e MCLAUGHLIN, Milbrey W., (orgs.) **Identity and Inner-City Youth**. New York: Teachers College Press, 1996.
- HELLER, Monica S. Negotiations of language choice in Montreal. In: John J. Gumperz (org.) **Language and Social Identity**, Cambridge: Cambridge University Press, 1982. 108-118.
- JOSSIELSON, Ruthellen. Imagining the Real: Empathy, Narrative and the Dialogic Self. In: R. Josselson e A. Lieblich (orgs.), **Interpreting Experience**, 3. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995. 27-44.
- JOSSIELSON, R., e LIEBLICH, A., (orgs.) **Interpreting Experience**. v. 3. (The Narrative Study of Lives). Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.
- JUNG, Neiva. **Eventos de letramento em uma escola multiseriada de uma comunidade rural bilingue (alemão/português)** Dissertação de mestrado, UNICAMP, 1997.
- KALLMEYER, Werner, e KEIM, Inken. The Symbolization of Social Identity. Ethnography and Analysis of Linguistic Variation in a Project about Urban Communication in Mannheim. In: Norbert Dittmar e Peter Schlobinski (orgs.), **The Sociolinguistics of Urban Vernaculars**, New York: Walter de Gruyter, 1988. 232-257.

- KOCH, Ingedore G. **Villaça Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.
- LABOV, William **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LAKOFF, George, e Johnson, Mark **Metaphors We Live By**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- LAMBERT, Wallace E. **Language, Psychology and Culture**. Stanford: Stanford University Press, 1972.
- LAMY, Paul. Language and Ethnolinguistic Identity: The Bilingualism Question. **International Journal of the Sociology of Language**, v. 20, p. 23-36, 1979.
- LARGE, D. Amerika in the Consciousness of the Germans. In: F. Krampikowski (org.) **Interkulturelle Erziehung**. Göppingen: Pädagogischer Verlag, 1990. 199-210.
- LE PAGE, R. B., e TABOURET-KELLER, A. **Acts of Identity: Creole-based approaches to language and ethnicity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- LEE, Stacey J. Behind the Model-Minority Stereotype: Voices of High- and Low- Achieving Asian American Students. **Anthropology and Education Quarterly**, v. 25, p. 413-429, 1994.
- MACKEY, W.F. The description of bilingualism. In: J. Fishman (org.) **Readings in Sociology of Language**, II. The Hague: Mouton, 1968.
- MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Ser professor sendo índio: Questões de língua(gem) e identidade**. Tese de doutorado, UNICAMP, 1996.
- MARGOLIS, Maxine L. **Little Brazil: Imigrantes Brasileiros em Nova York**. Trad. de Luzia A. de Araujo, Talia Bugel. Campinas: Papirus, 1994.
- MARTINS, Leticia Miler. **Um estudo sociolinguístico da comunidade dos imigrantes brasileiros em Santa Rosa del Monday - Paraguai**. Dissertação de mestrado, UNICAMP, 1996.
- MCGUIRE, Michael. The Rethoric of Narrative: A Hermeneutic, Critical Theory. In: Bruce K. Britton e Anthony D. Pellegrini (orgs.), **Narrative Thought and Narrative Language**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1990.
- ORLANDI, Eni **Terra à vista**. Campinas: Editora Unicamp, 1990.
- PIRES, Edvalda Ambiel. **De Mapas e Posturas Críticas: Histórias das reflexões entre uma professora e sua coordenadora**. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

- POCHE, Bernard. A construção social da língua. In: G. Vermes e J. Boutet (orgs.), **Multilingüismo**, Campinas: Editora da Unicamp, 1989.
- QUASTHOFF, Uta. Linguistic Prejudice/Stereotypes. In: Ulrich Ammon, Norbert Dittmar e Klaus J. Mattheier (orgs.), **Sociolinguistics**, New York: Walter de Gruyter, 1987.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguistic and the myth of nativity: Comments on the controversy over 'new/non-native englishes'. **Journal of Pragmatics**, v. 27, p. 225-231, 1997.
- RAMPTON, Ben **Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents**. New York: Longman, 1995.
- RIESSMAN, Catherine K. **Narrative Analysis**. v. 30. (Qualitative Research Methods), John Van Maanen (org.) Newbury Park: Sage Publications, 1993.
- ROMAINE, Suzanne **Bilingualism**. v. 13. (Language in Society), Peter Trudgill (org.) Oxford: Basil Blackwell, 1989.
- ROSENTHAL, G. Reconstruction of Life Stories: Principles of Selection in Generating Stories for Narrative Biographical Interviews. In: R. Josselson e A. Lieblich (orgs.), **The Narrative Study of Lives**, Newbury Park: Sage Publications, 1993.
- RUBEN, Guillermo Raul. A teoria da identidade na antropologia: um exercício de etnografia do pensamento moderno. In: Mariza Corrêa e Roque Laraia (orgs.), **Roberto Cardoso de Oliveira: homenagem**, Campinas: IFCH/ UNICAMP, 1992.
- SANCHEZ, Julia Elisa Hermosilla. **Las lenguas que me enredan - Rumo a um planejamento bilíngue mapudungun e espanhol**. Tese de doutorado, UNICAMP, 1997.
- SCOTTON, C. M., e URY, W. Bilingual strategies: the social functions of code-switching. **Linguistics**, , n. 193, p. 5-20, 1977.
- SKUTNABB-KANGAS, T. **Bilingualism or Not: The Education of Minorities**. Clevedon: Multilingual Matters, 1984.
- SORIMA NETO, João, e BERNARDES, Ernesto. A Miami do Brasil. **Veja**, 17 de julho de 1996. 1996. p. 50-65.
- STERN, Judith. L'immigration, la nostalgie, le deuil. **International Journal of Sociology of Language**, v. 109, p. 57-65, 1994.
- STEVENSON-MOESSNER, J. Cultural Dissolution: "I Lost Africa". **Missiology: An International Review**, v. XIV, n. 3, p. 313-323, 1986.
- SUAREZ-OROZCO, Marcelo M. "Becoming Somebody": Central American Immigrants in

- U.S. Inner-City Schools. *Anthropology and Education Quarterly*, v. 18 , p. 287-299, 1987.
- SUZUKI, Maria Emiko. **O japonês em situação de pseudo-imersão - o uso de pronomes pessoais**. Dissertação de mestrado, UNICAMP, 1990.
- TABOURET-KELLER, Andrée. Questões relacionadas a uma psicologia clínica do bilingüismo. In: G. Vermes e J. Boutet (orgs.), **Multilingüismo**, Campinas: Editora da Unicamp, 1987.
- TANNEN, Deborah. **Talking Voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse**. v. 6. (Studies in Interactional Sociolinguistics), John J. Gumperz (org.) Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 240.
- TELLES, João A. **Being a Language Teacher: Stories of Critical Reflection on language pedagogy**. Dissertação de doutorado, OISE, 1996.
- WALLACE, Anthony F. C. Revitalization Movements. In: William A. Lessa e Evon Z. Vogt (orgs.), **Reader in Comparative Religion**, New York: Harper and Row, 1979.
- WEINREICH, Uriel **Languages in Contact**. Paris: Mouton, 1953.
- WIDDERSHOVEN, Guy A. M. The Story of Life: Hermeneutic Perspectives on the Relationship Between Narrative and Life History. In: Ruthellen Josselson e Amia Lieblich (orgs.), **The Narrative Study of Lives**, Newbury Park: Sage Publications, 1993.
- WUTHNOW, Robert, HUNTER, James Davison, BERGESEN, Albert, e KURZWEIL, Edith **Cultural Analysis**. Cornwall: T. J. Press Ltd., 1984.; Jung, 1997