

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



LÚCIA FERRAZ DA SILVA

**A LÍNGUA NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE ADOLESCENTES
IMIGRANTES**

Uberlândia – M.G.
Julho de 2015.

LÚCIA FERRAZ DA SILVA

**A LÍNGUA NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE ADOLESCENTES
IMIGRANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística na Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração:

Estudos Linguísticos e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa:

Linguagem, texto e discurso.

Orientadora:

Professora Doutora Carla Nunes Vieira Tavares.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586L Silva, Lúcia Ferraz da, 1971-
2015 A língua na constituição identitária de adolescentes imigrantes /
Lúcia Ferraz da Silva. - 2015.
140 f.

Orientadora: Carla Nunes Vieira Tavares.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Língua portuguesa - Teses. 3. Língua italiana - Estudo e ensino - Estudantes estrangeiros - Teses. 4. - Teses. I. Tavares, Carla Nunes Vieira, 1965-. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801



Universidade Federal de Uberlândia - UFU

LÚCIA FERRAZ DA SILVA

**A LÍNGUA NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE ADOLESCENTES
IMIGRANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística na Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração:

Estudos Linguísticos e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa:

Linguagem, texto e discurso.

RESULTADO:_____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo ILEEL - UFU

Profª Drª Vilma Aparecida Botelho Freitas - ESEBA

Profª Drª Carla Nunes Vieira Tavares - ILEEL - UFU
Orientadora

Uberlândia, 15 de Julho de 2015.

À Tayanne, mais que filha;
Aos meus pais, Mauro e Vera e meus avós.

Agradecer sempre...

a Deus, por seus direcionamentos, sua proteção, companhia, respostas, força e fé com que me envolve todos os dias. Pela saúde concedida a mim e pelas pessoas que coloca em meu caminho.

à Carla, mais que Prof^a e Orientadora. Por mais que eu escreva para demonstrar minha gratidão e minha admiração por ela, não será suficiente. Obrigada por ampliar meus horizontes com conhecimento, usando, para isso, sua sabedoria. Obrigada por passar, junto comigo, por toda turbulência, desânimo, fadiga, medo, erros, perdas e tristezas, me ofertando amizade, compreensão e exemplo de mulher. Obrigada por desejar que eu seja alguém melhor. Isso fez a diferença no seguir adiante.

à Tayanne, mais que filha. Amiga, companheira, cúmplice, parceira. Obrigada por todas as vezes que me mandou deitar, cuidou do que eu deveria cuidar, respeitou meu isolamento, minha privacidade, meu pouco tempo, minha impaciência e meu *stress*. Sem isso, eu não teria conseguido. À Melina, minha filha, os mesmos agradecimentos.

aos meus pais, por serem meus pais e isso já diz tudo. O esforço e a dedicação de pais para criarem e educarem seus filhos faz a diferença na vida deles.

ao meu avô Joaquim, sempre presente e minha avó Maria, sempre presente em outra instância, por serem quem são, e isso quer dizer, serem um grande exemplo de pessoas a todos, principalmente, aos seus netos e bisnetos.

ao meu irmão Renato e a Mônica pelos momentos de pausas necessárias e suporte.

à Hilda, por seu apoio, amor e generosidade de, todas as noites, se ajoelhar pedindo a Deus por mim e por tantas outras pessoas.

às minhas amigas, Renata, Roberta, Valéria, Patrícia e Daniela sempre presentes na minha vida com suas torcidas, puxões de orelha (necessários), mas, acima de tudo, por estarem ao meu lado há mais de trinta anos e formarmos um grande laço de amor.

às minhas amigas que fizeram a diferença, Lívia e Valdirene. Val, pela luz que a guia e ela, generosamente, compartilha. Lívia, igualmente generosa, brilhante no que se empenha a fazer e nosso amor “a primeira aula” de duas perdidas na UFU.

ao Evando e Fernanda sempre presentes e nossas torcidas recíprocas uns pelos os outros.

à equipe da qual faço parte, Ana Beatriz, Bianca, Daiane, Denise, Letícia, Rúbia, Naísa, Sônia, Tatiani e Carlos pelo apoio, ou melhor, pela competente assessoria.

aos participantes dessa pesquisa, os quais preservos os seus nomes, mas sabem quem são e caminharam junto comigo, intensamente e para sempre, pelas trilhas desse trabalho.

ao Prof.^o Ernesto e Prof.^a Vilma pela participação enriquecedora na banca de qualificação que muito contribuiu para esse trabalho e estão comigo desde o início dessa empreitada. Minha grande admiração por vocês.

à D. Ione pela revisão ortográfica e pelo exemplo de dedicação no que faz.

aos funcionários do ILEEL/UFU pela prestatividade ofertada e aos professores da pós-graduação, em especial Prof.º Aryel, Prof.º Cleudemar e Prof.^a Simone que muito colaboraram para a realização dessa pesquisa.

ao To e todas as palavras, adjetivos, verbos, advérbios da Língua Portuguesa que constam nessas duas letras. Fonte de inspiração, sonho. Base de fundição, concretização. Sem você, o projeto inicial não teria surgido. Obrigada por confiar e acreditar em mim.

Com todos esses agradecimentos fica esclarecido que o mérito desse trabalho não é meu e sim, nosso. Se faltasse um de vocês na minha constituição, ele não seria possível.

Obrigada.

Lúcia Ferraz da Silva

“[...] assim como nos servimos de palavras, que são sons articulados de uma maneira absurda, para em linguagem real traduzir os mais íntimos e sutis movimentos da emoção e do pensamento, que as palavras forçosamente não poderão nunca traduzir, assim nos servimos da mentira e da ficção para nos entendermos uns aos outros, o que com a verdade, própria e intransmissível, se nunca poderia fazer”.

Fernando Pessoa
(Livro do Desassossego)

“Se deixou levar por sua convicção de que os seres humanos não nascem para sempre no dia em que as mães os dão à luz, e sim que a vida os obriga outra vez e, muitas vezes, a parirem a si mesmos”.

Gabriel García Márquez

RESUMO

Neste trabalho, abordaremos questões de como o encontro-confronto com uma nova língua, em contexto migratório, reverbera na constituição identitária do sujeito. Por entender que a tensão entre identificações e não identificações marca a relação do sujeito com a Língua Estrangeira, acreditamos que a experiência de encontro-confronto com uma língua outra irá reverberar na constituição identitária. Dentro desse grande tema, partimos da hipótese que, a despeito da clássica distinção que o senso comum faz entre Língua Materna e Língua Estrangeira, durante o processo de migração, para os adolescentes desta pesquisa, a língua do país de acolhida, designada estranha/estrangeira, se imbrica com a língua denominada materna e a cultura que ambas carregam. Se isso acontece, é graças aos desdobramentos de processos de identificação instaurados com e por meio das Línguas Materna e Estrangeira. Sendo assim, discutiremos, a partir da análise de dizeres de três adolescentes brasileiros que migraram do Brasil para a Itália, a articulação da relação sujeito-língua, a fim de assinalar os processos de identificação ou não identificação com a Língua Italiana e a cultura do país de acolhida, e quais os efeitos desses processos para a constituição identitária desses adolescentes. Para atingirmos estes objetivos, nós recorreremos aos conceitos da Análise do Discurso de linha francesa de abordagem pecheutiana, o que nos permitirá promover um diálogo com alguns conceitos da Psicanálise freudo-lacaniana. Este lugar permite-nos encarar o sujeito discursivo como construção de linguagem sempre da ordem de um devir, constituído pelos esquecimentos de que não é fonte nem origem dos sentidos que produz em seu dizer. Tal conceito pretende abarcar a instância imaginária do sujeito que enuncia, provendo-lhe uma síntese pontual, mas constituída da e na contradição, heterogeneidade e equivocidade, por estar sujeita aos efeitos do inconsciente. Desde que tomamos o discurso como lugar de produção de sentidos, é possível observarmos na língua, a materialização dos discursos que constituem o sujeito permitindo, assim, a subjetividade ser des(velada). Entendemos que a importância deste trabalho está na observação e análise dos dizeres dos participantes, na condição de imigrantes e, ao mesmo tempo, aprendizes de uma Língua Estrangeira, vislumbrando a tomada da palavra nesta nova língua e os efeitos neste processo na constituição identitária.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Materna, Língua Estrangeira, imigrantes, constituição identitária.

ABSTRACT

This work addresses issues such as how the encounter-confrontation with a new language, in migratory context, reverberates in the identity constitution of the subject. Understanding that the tension between identification and non-identification marks the subject's relation with the foreign language, we believe that the encounter-confrontation experience with another language reverberates in the identity constitution. Despite the classic distinction common sense presents between Mother Language and Foreign Language, our hypothesis is that the language of the host country designated strange/foreign binds tightly to the language named "mother tongue" and the culture that they both carry, when analyzing the subjects' speeches (teens) of this research, during the migration process. If that happens, it is due to consequences of identification processes instituted with and through the Mother and Foreign Languages. Therefore, based on the analysis of speeches of three Brazilian teenagers who migrated from Brazil to Italy, we discuss the articulation of the subject-language relation, in order to note identification or non-identification processes with the Italian language and the culture of the host country. To achieve these stated objectives, we based our discussion on concepts of the French Discourse Analysis, mainly the pecheutian studies to promote a dialogue with some concepts from Freudian-Lacanian psychoanalysis. That enabled us to face the discursive subject as a language construct in an ever-changing creation consisted by forgetfulnesses. That ever-changing creation is neither source nor origin of the senses produced in their speech. This concept intends to encompass the imaginary instance of the subject at stake in the process of enunciation, providing it with a punctual synthesis, but consisted of/in contradiction, heterogeneity and equivocality for being it subject to the effects of the unconscious. Since we took discourse as a place of production of meanings, it is possible to see the materialization of the discourses that constitute one's subjectivity in language, thus enabling the subjectivity being (un)veiled. We understand that the importance of this work lies on the observation and analysis of the speeches of the participants, as immigrants, and at the same time learners of a Foreign Language, focusing the word taken in the new language and the effects of this process in the identity constitution.

KEYWORDS: Mother Tongue, Foreign Language, immigrants, identity construction.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO UM – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	21
1.1 Língua na perspectiva da AD	22
1.1.2 Língua Nacional	25
1.1.3 Língua Materna e Língua Estrangeira	27
1.2 Discurso, Formação Discursiva e Interdiscurso	32
1.2.1 Memória Discursiva e Ressonâncias Discursivas	36
1.2.2 Representação	39
1.3 Identidade e Identificação.....	41
1.4 Aprendizagem de Línguas e Bilinguismo em tempos de Globalização	44
CAPÍTULO DOIS- METODOLOGIA	52
2.1 Condições de Produção	58
CAPÍTULO TRÊS - ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>.....	62
3.1 Após o pai, a Itália.....	65
3.2 A construção de histórias migratórias	73
3.3 A representação de língua e o que a língua representa.....	83
3.4 Quando a subjetividade fala mais alto	92
3.5 Os entrecruzamentos e (não)travessias do hibridismo	101
4.0 Uma pausa para alinhavos	106
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.	113
6. ANEXOS	119
6.1 Instrumento de coleta de dados, roteiro da entrevista	119
6.2 Transcrição entrevista Lena.....	120
6.3 Transcrição entrevista Cadu	128
6.4 Transcrição entrevista Tata.....	136

INTRODUÇÃO

Os tempos atuais de globalização nos mostram a todo instante, por intermédio da mídia, das pesquisas sociais, dentre outros meios, o grande volume de famílias brasileiras em processo de migração¹. Pais, em busca de realizações pessoais ou oportunidades profissionais em países estrangeiros, estão constituindo uma nova geração de “brasileirinhos”. Este cenário nos traz problemáticas diversas a serem observadas, estudadas e analisadas na linguagem², meio privilegiado de mediação entre o sujeito e a relação com o outro e, conseqüentemente, entre os povos.

Parece-nos que este movimento do ir e vir de indivíduos entre os países é discursivizado como agregador de vantagens às pessoas físicas e jurídicas. Os incentivos vindos de governos e instituições privadas são observados por nós como, por exemplo, maior facilidade em obter vistos de permanências em países estrangeiros, grande volume de estudantes intercambistas e contratação de profissionais migrantes. Em uma aparente pré-disposição de “ganhar o mundo”, viver a globalização para além da teorização e no ímpeto de adquirir enriquecimento cultural e conhecimentos, este movimento migracional nos parece estar sendo amplamente difundido no Brasil³, país de origem dos imigrantes que escolhemos para nossa pesquisa.

Com isso, percebemos que muito se fala sobre aprendizagem e aquisição⁴ de Língua Estrangeira e ponderamos ser adequado aprofundar discussões sobre os processos de identificação que podem ser instaurados em adolescentes imigrantes, na condição de aprendizes de uma nova língua, no caso a italiana, língua oficial do país de acolhida, Itália, dos participantes de pesquisa selecionados para este trabalho.

Em observação à realidade de vida ante a globalização, fato que tende a nos levar ao entendimento de irmos em direção a um mundo sem fronteiras e oportunidades a todos,

¹ Optamos pelo uso do termo neste trabalho, porque percebemos, em algumas situações, que a fronteira distintiva entre o que é imigrar e emigrar é muito tênue, devido aos movimentos globalizantes que intensificam o fluxo das pessoas no espaço geográfico e cronológico. Entretanto, embora os movimentos não obedeçam a uma direção única específica, optamos por manter o termo imigrante para todos os que deixam seu país de origem e estabelecem morada em um outro país, caso de nossos participantes de pesquisa, e para seguir a designação que a eles é atribuída no país para onde migraram.

² Consideramos aqui a linguagem como meio de constituição do sujeito, responsável por mediar sua interação com o mundo.

³ A percepção do movimento migracional é construída pela divulgação midiática, a constatação empírica e dados estatísticos de migrantes entre países divulgados pelo Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: < <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades>> Acesso em: 09 de Março 2015.

⁴ Não é questão, neste trabalho, discutir a distinção que alguns trabalhos da Linguística Aplicada fazem entre aprendizagem e aquisição de línguas.

podemos perceber que esta realidade possibilita aos indivíduos um maior contato com línguas diversas e culturas⁵ de distintos países, mesmo sem saírem do Brasil⁶. Esses contatos podem se dar através de internet, filmes, jogos virtuais (ou mesmo de tabuleiros), celulares, colegas de estudos (ou trabalho) vindos de outros países, viagens de brasileiros para o exterior, entre outros. Este fato, por si só, parece-nos bastante interessante para ser observado, seja na posição de estudantes ou pesquisadores na área da linguística, seja como pessoas em seus cotidianos. Sendo assim, dentro de nossa rede de amigos, tivemos alguns casos de pessoas migrando para diversos países como estudantes intercambistas ou transferidos profissionalmente. Contudo os casos que consideramos pertinentes para nossa análise, foram os de famílias inteiras que migraram para outro país, mais especificamente, do Brasil para o norte da Itália, pois essas famílias têm, entre seus membros, adolescentes, e isso instaura questões de como o encontro-confronto⁷ com uma nova língua, com a mudança de país para morada, reverbera em sua constituição identitária.

O contato de amizade que temos com essas famílias que migraram para a Itália nos permitiu adquirir alguns conhecimentos gerais sobre as condições de moradia, educação, quando residiam no Brasil, por que e em quais condições migraram para a Itália e os processos de aprendizagem formal e informal⁸ de Língua Italiana pelo qual os adolescentes passaram. O conhecimento dessas informações nos provocou uma inquietação, pois havia questões que não estavam claras na relação que esses adolescentes mantinham com a Língua Italiana e a cultura do país de acolhida. Sendo assim, o desejo pelo saber, por meio da pesquisa, nos fez caminhar, neste trabalho, focando na migração de brasileiros na Itália e na relação de três adolescentes, participantes de pesquisa, com a Língua Italiana.

Com essa problemática estabelecida, procuramos alguns trabalhos realizados por pesquisadores que, de alguma forma, envolvessem, direta ou indiretamente, temas como: constituição identitária, aprendizagem de Língua Estrangeira, Língua-sujeito e imigração.

No que concerne à possível relação entre constituição identitária e aprendizagem de línguas, julgamos oportunos os trabalhos de Tavares (2010) e de Righi (2011), pois

⁵ Ancoramos na concepção de cultura tal qual sintetizada por HALL (2011), que a concebe como que construída por memórias do passado, pelo desejo por viver em conjunto, perpetuação da herança e tradições de uma sociedade. Essa cultura recebe o indivíduo e nela ele se ancora (BHABHA, 2007).

⁶ Fizemos o recorte que enfoca o Brasil para atermo-nos ao tema desta pesquisa. Porém, não podemos afirmar que esta realidade seja concretizada em todos os países e nem mesmo que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades.

⁷ O hífen, neste caso, significa a relação encontro e confronto, “que os une e ao mesmo tempo os separa” (CORACINI, 2007 p. 28) na relação do sujeito com a Língua Estrangeira, mostrando a tensão existente nas perspectivas em jogo.

⁸ Fazemos referência a aprendizagens de língua dentro de uma instituição de ensino-aprendizagem e também por imersão, já que estavam vivendo no país-berço da Língua Italiana.

problematizam a homogeneidade com que o processo de aprendizagem de línguas é representado e as incidências identitárias envolvidas no processo.

No trabalho de Tavares (TAVARES, 2010), a autora, em sua investigação, procurou discutir os possíveis deslocamentos na constituição identitária do professor de Língua Estrangeira, com a hipótese de que esses deslocamentos resultam da possível instauração de uma relação entre sujeitos de linguagem e, não necessariamente, do processo de conscientização e reflexão promovido durante a formação de professores. O que interessa, para este trabalho, especificamente, é a noção de constituição identitária como sendo uma construção discursiva flexível e contínua que se dá por meio das identificações estabelecidas ao longo de toda a vida do sujeito. Neste ponto, compartilharemos da noção de constituição identitária, pois acreditamos que esse processo constitui os sujeitos, independentemente de qual posição, lugar ou momento histórico eles ocupem, sendo assim, possível de ser problematizado em nossos participantes de pesquisa. Também julgamos pertinentes as considerações da autora sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, uma vez que os participantes de nossa pesquisa se viram envolvidos nesse processo e havia expectativas em relação a ele.

Concordamos, ainda, com Tavares (2010) quando defende que o processo de aprendizagem de línguas se dá de forma singular para cada sujeito. Cada um percebe a realidade conforme um filtro desejante, ou seja, é a partir da identificação do sujeito com o objeto que ele, de forma subjetiva, investirá na aprendizagem. Isso quer dizer que cada sujeito aprenderá a seu tempo somente aquilo que seu desejo permitir, gerando, assim, o investimento necessário do sujeito no objeto de saber, como postula a autora: “Quando o desejo entra em jogo, inúmeras são as variáveis que compõem o processo” (TAVARES, 2010 p. 254).

No trabalho de Righi (2011), foi posto em discussão como o sujeito falante, constituído na linguagem e que acredita ter o controle sobre a língua que fala, pode revelar em seus dizeres marcas de uma constituição heterogênea a partir de representações que constrói das línguas que fala e, por intermédio delas, representações de si mesmo. A relevância das considerações da autora, para este trabalho, reside nos postulados teóricos que embasam nossa investigação, na medida em que acreditamos que os participantes de nossa pesquisa podem (re)velar muito de sua constituição identitária por meio das representações de língua, de país e da relação sujeito-língua na migração.

Righi (2011) esclarece, ainda, que o termo bilinguismo, para seu trabalho, seria inapropriado, pois, proporia uma dicotomia entre a Língua Materna e a Língua Estrangeira,

quando, para a pesquisa em questão, ela parte do pressuposto de que há a imbricação das línguas na constituição da subjetividade, visão esta que busca contemplar a diversidade constitutiva das línguas e dos próprios sujeitos que por elas são constituídos. Sendo assim, a autora privilegiou, no estudo de caso que propôs (RIGHI, 2011), os aspectos identitários da constituição do sujeito, associados às línguas diversas e à história construída com cada uma, o que remete a uma identidade híbrida.

A autora teve como objetivo discutir as relações entre-línguas, nas quais o sujeito está imerso, e as representações que ele constrói nessas associações. Em suas conclusões, Righi (2011) argumenta que não há uma relação única com as Línguas Estrangeiras e questiona a própria estrangeiridade da língua. “Toda a língua tem muito de estrangeiro para cada um de nós, mas também muito de familiar, mesmo se considerarmos a língua dita materna” (RIGHI, 2011, p. 256). Portanto, a estrangeiridade das línguas não é exclusividade da língua do Outro. As relações simbólicas e imaginárias que se constituem, por toda a vida, por meio da língua da qual o sujeito se valerá para ser dito e dizer-se, terão como marca um pouco do estranho e um pouco do familiar, ainda que esta língua receba a designação de materna, devido à prevalência do familiar, em detrimento de outra, designada como estrangeira, na qual o estranho é mais pungente.

No caso do participante do trabalho de Righi (2011), a pesquisadora relata que houve diversas formas de “ingresso” nas diferentes línguas com as quais teve contato, levando-o a construir representações diversas dessas línguas e de sua aprendizagem. Nos dizeres do participante desta pesquisa, foi possível, segundo a autora, perceber quando uma língua foi aprendida com objetivo de comunicação, de status, ou pelo simples prazer de falar determinada língua.

Em relação à migração e o encontro-confronto com a Língua Estrangeira, vislumbramos Mota (2008) trazendo vozes de crianças e adolescentes que acompanharam os pais em processos migratórios do Brasil para os Estados Unidos, ressaltando a vida entre lugares e os impactos da interculturalidade no país de acolhida.

Em um primeiro momento, discutiram-se os conflitos e acomodações de pertencimento presentes na definição de identidade nacional, seguido ao valor social que a língua assegura nos jogos de poder que se configuram a partir da escolha linguística e, por fim, a análise sobre os diálogos que circulam entre os desejos⁹ e motivações de optar por residência em um dos países em questão. O foco da autora se concentra nas representações

⁹ Esclarecemos que desejo, para Mota (2008), está atrelado ao sinônimo de “vontade de”.

emergentes baseadas na experiência migratória em relação ao Brasil que ficou para trás, as posições que esses jovens brasileiros manifestam sobre identidade nacional, as atitudes que revelam suas escolhas linguísticas, como as duas línguas se comportam em associação à afirmação de suas identidades e os seus desejos e expectativas de cidadania.

Em sua conclusão de análise, Mota (2008) aponta alguns fatores interessantes, como: os discursos dos participantes de pesquisa circulam entre dois eixos primordiais: o Brasil é o país do sol quente e do aconchego da família, enquanto os Estados Unidos traz a neve e as oportunidades de trabalho. Mas outros elementos aparecem nas falas dos jovens, que vão se organizando em estratégias de compensação entre o que se deixa e o que se ganha. Na maioria dos dizeres dos jovens, ao comparar os países em questão, geralmente, falando das belezas naturais do Brasil e das qualidades do povo, surge um “mas...” para comparar a vida nos Estados Unidos, e o mesmo acontece na comparação inversa. Segundo a autora, a compreensão desse “mas” é que possibilita a articulação sobre memória e identidade brasileira no exterior. É no “mas” que reside a crítica aos problemas brasileiros que explicariam a evasão para o país estrangeiro.

Por fim, em sua pesquisa, Mota nos aponta um bilinguismo¹⁰ associado à formação de uma identidade nacional oscilante, ante duas tradições culturais, podendo a geração de imigrantes, em tempos pós-modernos, sustentar, na formação identitária, o acolhimento de duas línguas, duas nações.

Dentre esses trabalhos que relacionamos e que nos dão direções para caminharmos, percebemos que, mesmo buscando neles aclarações para os questionamentos que procuramos averiguar em nossa pesquisa, ainda há espaço para nos aprofundarmos em pontos sobre a possível relação que o sujeito estabelece com uma Língua Estrangeira e o efeito dessa relação na sua constituição identitária em contextos de migração.

Ao compreendermos que pode não haver uma relação de identificação entre sujeito e língua, nós acreditamos que essa experiência de encontro-confronto com uma Língua Estrangeira irá reverberar na constituição identitária, mesmo sendo pelo lado da negatividade.

Dentro desse grande tema, intentamos discutir, mediante análise de dizeres de adolescentes brasileiros que migraram do Brasil para a Itália, essa articulação da relação sujeito-língua, a fim de verificar se eles estabeleceram ou não processos de identificação com a Língua Italiana, e a cultura do país de acolhida, e quais os efeitos desses processos para a constituição identitária desses adolescentes.

¹⁰ Mota (2010) traz o conceito de bilinguismo subtrativo (perda de uma das Línguas) e o bilinguismo aditivo em que duas Línguas convivem harmonicamente.

Neste ponto do trabalho, cabe apenas reforçar que entendemos constituição identitária como uma construção não fixa, mas um construto que é remodelado constantemente a partir dos pontos em torno dos quais se dão processos de identificação que o sujeito vai construindo ao longo de sua vida (CORACINI, 2007). Apesar da constituição identitária não ser fixa, podemos dizer que ela é fortemente marcada por fatores sócio-históricos e ideológicos, ou seja, as mudanças sociais repercutem no sujeito em relação às posições que ele ocupa. A subjetividade é o modo que cada indivíduo encontra de vivenciar essa constituição identitária de uma posição particular, que pode ser continuamente re(delineada) por outros contornos, dependendo dos processos de identificação instaurados. Em outras palavras, o sujeito, por meio da linguagem, se diz na posição de *eu*¹¹, indiciando tanto o que lhe vem do Outro¹², tesouro dos significantes, como o que lhe é singular, produto da significação que esses significantes produzem e sofrem pela subjetivação. Desse modo, reconhecemos que a relação sujeito-língua pode afetar a constituição identitária do sujeito, visto que nos pautamos no pressuposto de que falar uma nova língua é sempre tornar-se um outro (REVUZ, 2001). Ou seja, a relação de identificação, ou não, que o sujeito estabelece com a Língua Estrangeira, refletirá na sua constituição identitária, e é no intuito de averiguar a articulação entre esses conceitos que os mobilizamos para esta pesquisa.

Para indicarmos os pontos de identificações no processo que o sujeito empreende, ou não, com um objeto, recorreremos à noção de representação, pois nas representações podemos encontrar indícios de identificações instauradas (ou não) pelos imigrantes com e nessa outra língua.

Especificamente, em nosso *corpus* de análise, traremos dizeres de adolescentes que tiveram aulas de Língua Italiana fora de escolas específicas de línguas e que estavam em um contexto de imersão. Todos os três adolescentes, ao mudarem para a Itália, frequentaram somente escolas de ensino regular e tiveram como seus professores, falantes nativos do país, com a Língua Italiana estabelecida como materna.

¹¹ Fazemos, aqui, referência à instância do *moi* (LACAN, [1949]1998), que se refere à imagem que o sujeito constrói e a imagem que dele é construída, inconscientemente, por meio do Outro. A imagem egoica, segundo trabalhos lacanianos, se constitui tendo como ponto de partida duas direções: o eu-ideal, onde a imagem idealizada pelo sujeito, dele sobre ele mesmo, é aquela como ele gostaria de ser visto, admirado e amado; e o Ideal-do-eu onde a imagem idealizada do outro tem investimento do sujeito no sentido de se aproximar dela.

¹² Na Análise do Discurso, esse termo “se refere à noção de função e campo de alteridade, conforme Lacan a elaborou em seu primeiro ensino, relacionando-o a uma instância terceira (*tiers*) na relação entre sujeitos, correspondendo à linguagem, à cultura, ao discurso do inconsciente”. (TAVARES, 2013, p. 19.)

A partir dos dizeres dos participantes, coletados por meio de entrevistas gravadas no *Skype* e transcritas, pretendemos analisar os efeitos na constituição identitária de uma possível (não) inscrição do sujeito na língua e cultura italiana. Tomamos, assim, o discurso como lugar de produção de sentidos (PÊCHEUX, [1983]1990 p. 166) para discutir os efeitos de sentidos produzidos no encontro-confronto do imigrante com a Língua Estrangeira, no contexto de migração, e seus desdobramentos na constituição identitária de adolescentes, tendo como aporte teórico a Análise do Discurso de linha francesa (AD).

Compreendemos que o sujeito, ao enunciar, se identifica com as formações discursivas¹³ que deflagram a posição discursiva de onde alguém enuncia e delimitam o que pode ser dito da posição que está ocupando. Assim, pressupomos que a posição discursiva dos adolescentes imigrantes, que legalmente são considerados italianos¹⁴, mas não falavam a língua do país de acolhida ao chegarem na Itália, suscitará dizeres que produzirão efeitos de sentido quanto aos processos de identificação instaurados (ou não) com a língua e com o país. Trata-se, assim, de colocar a subjetividade como fator central no processo de ensino-aprendizagem dessa outra língua.

Em relação ao que propomos como identificação, Serrani (1998), com base na psicanálise freudo-lacaniana, a define como condição instauradora para que seja possível uma tomada de palavra do sujeito na Língua Estrangeira.

Assim, compartilhando as palavras da autora, entendemos que não haverá uma aprendizagem em uma nova língua, se o sujeito não se identificar a um ponto satisfatório para ser dito e se dizer nesta Língua Estranha/Estrangeira, inscrevendo-se na língua do Outro e tomá-la como sua.

Quando falamos em processos de subjetivação, relação sujeito-língua, identidade, faz-se importante situar o lugar de onde falamos. Para tanto, o escopo teórico que elegemos compreende os estudos da AD, em especial, trabalhos pecheutianos, que nos permitirão promover um diálogo com alguns conceitos da Psicanálise freudo-lacaniana. Este lugar permite-nos encarar o sujeito discursivo como construção de linguagem sempre da ordem de um devir, constituído pelos esquecimentos de que não é fonte nem origem dos sentidos que produz em seu dizer. Tal conceito pretende abarcar a instância imaginária do sujeito que enuncia, provendo-lhe uma síntese pontual, mas constituída da e na contradição,

¹³ Noção que discorreremos no próximo capítulo deste trabalho.

¹⁴ Os três adolescentes são brasileiros imigrantes, porém, todos com dupla cidadania – brasileira e italiana –, o que, legalmente, os remete a cidadãos italianos como qualquer um nascido em território nacional. Consideramos pertinente salientar a dupla cidadania dos adolescentes, pois, é possível que esse status não signifique, necessariamente, uma posição discursiva diferente de qualquer outro imigrante, uma vez em solo italiano.

heterogeneidade e equivocidade, porque está sujeita aos efeitos do inconsciente. Na língua, se materializam os discursos que constituem esse sujeito e podemos observar traços da sua subjetividade ser (des)velada. Tais conceitos, da AD em diálogo com os da Psicanálise freudo-lacaniana, serão relevantes para a pesquisa em questão, uma vez que contribuirão para a discussão da subjetividade em jogo no encontro-confronto do sujeito com a Língua Estrangeira e para os efeitos dessa subjetividade na constituição identitária dos participantes da pesquisa.

Partimos, portanto, da hipótese de que, a despeito da clássica distinção que o senso comum¹⁵ faz entre Língua Materna e Língua Estrangeira, durante o processo de migração, para os adolescentes desta pesquisa, a língua do país de acolhida, designada estranha/estrangeira, se imbrica com a língua denominada materna e a cultura que ambas carregam. Se isso acontece, é graças aos desdobramentos de processos de identificação instaurados com e por meio das Línguas Materna e Estrangeira, dentre outros fatores. Intencionamos analisar os efeitos desses processos na constituição identitária dos adolescentes desta pesquisa.

Entretanto, uma vez que compartilhamos o pressuposto de que a aprendizagem se dará na dependência das possíveis identificações que se darão com e na Língua Estrangeira, temos como intuito problematizar a garantia de uma aprendizagem em contextos de imersão, especificamente, tomando imigrantes e a contingência que ronda o processo de migração de cada um.

A partir desse pressuposto, decorrem perguntas a serem adotadas como ponto de partida para a pesquisa, quais sejam: Que representações de Língua Materna/Estrangeira e de país de origem/acolhida estão presentes nos dizeres dos participantes desta pesquisa? Que efeitos de sentidos essas representações podem produzir que indiciariam a relação sujeito-Língua Estrangeira na constituição identitária de nossos participantes? O que essas representações apontam sobre uma possível imbricação de línguas (Materna e Estrangeira) em sua constituição identitária?

Acreditamos que haja subjetividade em jogo e que seus efeitos possam ser evidenciados. Os sentidos se fazem produzir como efeitos no e pelo discurso e o sujeito aí pode ser indiciado (PÊCHEUX, [1983]1990).

¹⁵ Trabalhamos com o conceito de Kerckhove (1999), que postula “senso comum” como significações compartilhadas em âmbito coletivo, de nível sensorial, na qual indivíduos expressam reciprocidade. Compreendemos que o “senso comum” faz parte de uma herança cultural passada de geração a geração e tida como verdade por alguns indivíduos.

Pretendemos, nesta pesquisa, levantar as representações de Língua Materna, Estrangeira, de país de origem e acolhida presentes nos dizeres de adolescentes participantes de pesquisa, discutir os desdobramentos de tais representações na constituição identitária desses adolescentes e, por fim, contribuir para as discussões na área da Linguística e da Linguística Aplicada, ao problematizarmos questões do encontro-confronto de línguas e seus efeitos na constituição identitária de adolescentes imigrantes.

Para atingirmos esses objetivos expostos, abordaremos os conceitos de discurso, língua, sujeito, memória, representação, identificação, e discutiremos as noções de bilinguismo, hibridismo cultural e a temática da aprendizagem de línguas, pois compõem o arcabouço teórico deste trabalho.

A relevância desta pesquisa está não somente em abordar o aspecto subjetivo na aprendizagem da Língua Estrangeira, mas também em fomentar as pesquisas voltadas para a incidência dessa dimensão no processo de aprendizagem de línguas em contexto de migração. Desviando-nos das questões que são somente cognitivas e metodológicas existentes na aprendizagem de línguas, entendemos, ainda, que a importância deste trabalho está na observação e análise de dizeres dos participantes, na condição de imigrantes e, ao mesmo tempo, aprendizes de uma Língua Estrangeira, vislumbrando a tomada da palavra nesta nova língua e os efeitos deste processo na constituição identitária.

CAPÍTULO UM – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Consideramos que a relação subjetiva com a Língua Estrangeira ocorra quando o aprendiz se identifica em algum ponto com e na língua.

Por identificação com a língua entendemos processos que podem ser instaurados não só com o objeto¹⁶ língua em si, mas também com elementos relacionados a ela, tais como: o país em que ela é falada; o povo que pretensamente a fala; a cultura narrada nessa língua; a política; dentre outros. Concernente à identificação na língua, referimo-nos aos processos discursivos por meio dos quais aquele que enuncia institui uma prática de narrativização de si valendo-se da língua.

Sendo assim, o encontro-confronto com a Língua Estrangeira não se dá apenas dentro de sala de aula, ou em outro ambiente, seja qual for, direcionado, especificamente, para a aprendizagem. Este encontro-confronto com a língua está em todas as instâncias sócio-históricas e ideológicas nas quais o sujeito está inserido. Entretanto as identificações se dão em relação a certos traços do objeto visado, enquanto a outros não. Assim, compreendemos que, no caso dos participantes desta pesquisa, as identificações podem ser instauradas com alguns aspectos da cidade de acolhida e não com outros, por exemplo, ou com outros aspectos relacionados à língua que, para eles, é estrangeira nesse primeiro momento, pelo menos. De qualquer modo, acreditamos que os efeitos do encontro-confronto com a Língua Estrangeira repercutirão na constituição identitária dos imigrantes.

Na AD de linha francesa, buscamos arcabouço teórico para problematizar essas situações apontadas, pois a AD trabalha o conceito de sujeito com base na psicanálise¹⁷. Mais especificamente, na terceira fase, Pêcheux desenvolve a noção de efeito-sujeito, que traz “a presença e o efeito do Outro no discurso como presentificando uma alteridade radical” (TAVARES, 2013, p. 301). Fazemos referência ao grande Outro, fundamentando-nos em Lacan ([1949]1998¹⁸) para designar instâncias desse grande campo de alteridade e lugar que constituirão o sujeito. Dentre as instâncias, podemos elencar: aquele que apresenta o bebê ao mundo humano, fazendo-o reconhecer-se como humano (geralmente, a mãe ou quem

¹⁶ Tomamos o termo objeto não como dotado de alguma objetividade, mas sob a óptica da psicanálise freudo-lacaniana, como resultado de representações psíquicas que o fazem alvo de um investimento pulsional.

¹⁷ A noção de sujeito, neste trabalho, está aportada na psicanálise lacaniana, no pressuposto de que há inconsciente e que este cinde o sujeito. Essa noção embasa as considerações dos trabalhos pecheutianos, que, por sua vez, consideram o sujeito como heterogêneo, dividido, constituído na e pela linguagem e o papel do simbólico como estruturante, como discutiremos mais adiante.

¹⁸ Esclarecemos que a primeira data se refere à do *copyright* e a segunda, à da edição consultada.

esteja na função materna); a linguagem; e “o esqueleto material e simbólico” (ELIA, 2004, p. 40) dos elementos que constituem os valores, ideologias, princípios, significações, cultura, sociedade e família que existem antes de o bebê nascer, universo no qual ele é inserido e que irá constituir o sujeito. Em outras palavras, o sujeito, ao enunciar, está assujeitado ao Outro, porém, não sem resistências a esse assujeitamento.

Neste capítulo, portanto, discutiremos alguns conceitos a partir da perspectiva da AD, tais como Língua Materna e Estrangeira, discurso, formação discursiva, memória discursiva, representação, identidade e identificação, aprendizagem de línguas, bilinguismo e hibridismo. Uma vez que a língua é o objeto em torno do qual nossas problematizações na análise se darão, passamos a discutir o que entendemos por essa noção neste trabalho.

1.1 Língua na perspectiva da AD

Com base em Pêcheux ([1975]2009), em seus estudos sobre o discurso atravessados pela psicanálise, foi possível, aos estudos discursivos, encarar a língua como heterogênea, opaca e incompleta para dizer da relação homem com o mundo. Para chegar a esse conceito de língua, Pêcheux ([1983]1990) propôs reflexões e releituras do estruturalismo saussuriano, Marx, Freud e Lacan. Algumas das contribuições desses autores para a AD serão percorridas a seguir.

Na história da Linguística, as concepções de Saussure ([1916] 2006) sobre signo, significado e significante, os eixos diacrônico e sincrônico e a teoria do valor, deram condições efetivas para a construção de uma ciência do campo da linguagem, considerando a língua ela por ela mesma. Saussure ([1916]2006) postula, em suas teorias, que o signo une um significado a um significante e não uma palavra a uma coisa. O eixo das sucessividades ou eixo diacrônico se localiza em uma linha evolutiva do tempo e considera a mudança que um elemento linguístico sofreu ao longo dessa linha. O eixo das simultaneidades ou eixo sincrônico se interessa pela descrição e análise das relações entre fatos existentes em uma mesma língua e em como essas relações se apresentam em um intervalo de tempo. Por fim, a teoria do valor entendida como a relação entre os elementos de um sistema linguístico, ou seja, o valor de um elemento está na sua relação com outro dentro desse sistema.

Os trabalhos lacanianos, porém, propõem a subversão dessa fórmula, ao preconizar o significado como secundário em relação ao significante, ou seja, o significado só se produz a partir da articulação entre os significantes (ELIA, 2004).

A AD pecheutiana se vale desses conceitos do estruturalismo para, a partir dele, pensar que há uma estrutura na língua enquanto materialização, porém há algo para além da estrutura. Nos enunciados, são perceptíveis pontos de deriva que promovem jogos de sentidos e podem levar um mesmo enunciado a tornar-se outro, de acordo com os posicionamentos dos sujeitos no tempo, espaço e nas condições de produção em que se dão os dizeres (PÊCHEUX, [1983]1990). Tomamos por condições de produção as posições discursivas determinantes do que o sujeito pode ou deve falar naquele momento sócio-histórico.

Essa linha conceitual possibilitou-nos perceber a existência do real da língua em operação nas trocas languageiras que se indicia nas contradições e no equívoco. Gadet & Pêcheux (2004, p. 33) esclarecem que “a questão do real da língua é, para nós, subjacente à da própria existência da linguística com pretensão científica”. Essa exposição nos remete a compreender o real da língua como algo irrepresentável que se deixa bordejar no dizer por meio das falhas, dos lapsos, da contradição, enfim, pela equivocidade que remete ao que escapa ao sujeito e faz emergir a heterogeneidade, opacidade e incompletude, próprias da língua. Sendo assim, a correspondência de sentido entre objeto e aquilo que o representa na língua nos é inatingível, um projeto impossível de ser completado, mas um projeto por meio do qual o sujeito busca, incessantemente, tamponar o vazio que o constitui, valendo-se da materialidade de seus dizeres, via simbólico¹⁹. Na ânsia de tamponar o vazio e na “tentativa de dominar ‘racionalmente’ o corpo do pensamento, com a ajuda de uma língua ideal toda poderosa” (PÊCHEUX, 2004, p. 47), pensou-se em uma língua, a Ideal, protegida das falhas das línguas naturais.

No entanto, ao recorrermos a Moraes (1999) e à articulação entre representação e o aparelho de linguagem, com base em estudos freudianos, fica definida a região da linguagem como “uma área associativa contínua na qual entram elementos óticos, acústicos e motores” (MORAES, 1999, p. 49). Ou seja, a representação, que pode ser deflagrada em dizeres materializados de línguas, é vista como um processo associativo em que opera, simultaneamente, com vários pontos do aparelho de linguagem e coloca a palavra como correspondente de associações de imagens advindas da memória do sujeito.

¹⁹ Remetemo-nos aos registros lacanianos do real, imaginário e simbólico (LACAN, [1949]1998).

Portanto, independentemente de dizeres materializados na Língua Nacional, Ideal, Materna ou Estrangeira²⁰, a heterogeneidade, opacidade e incompletude de sentidos serão constitutivos da e na língua, não sendo possível, assim, a construção de uma Língua Ideal.

Em todas as instâncias percorridas, a noção de língua, defendida pela AD, é abordada como uma materialidade primordial do discurso, pela qual o sujeito é representado, se representa e representa²¹ o mundo. Esse processo de representação é sempre da ordem da incompletude, marcado e determinado não só pelas condições de produção do dizer e pela ordem própria da língua, que estabelecem o que é possível dizer, mas também pela subjetividade do enunciador na condição de sujeito de linguagem e, assim, portando em si os efeitos do inconsciente.

Trabalhando com a relação dos universos estabilizados (em enunciados linguisticamente descritíveis), os imprevisíveis (efeitos de interpretações) existentes na língua e os sentidos produzidos nos enunciados, Pêcheux ([1969]1990b) remete a AD à posição de deriva existente nos sentidos entre enunciados. Em relação a esse deslocamento de sentidos entre os enunciados, Tavares (2013, p. 302) expõe que, “aquilo que resiste e aparece como falha, lapso, equívoco no dizer e quebra a pretensa linearidade discursiva se apresenta como um efeito do sujeito da enunciação”.

Ou seja, a deriva de sentidos entre enunciados e o que emerge inesperadamente no dizer, sem controle ou consentimento do enunciador, pode apontar para indícios do sujeito como efeito da e na linguagem, atestando que, ao enunciar, há sempre algo de subjetividade de quem enuncia em jogo. Em relação a esse jogo no qual, ambos, sujeito e língua ocupam seus lugares, há a ilusão de o sujeito presumir que habita na língua, assim como em seu lar (DERRIDA, 2001), lugar onde encontrará segurança, conforto e bem-estar. No entanto, é possível que o sujeito sinta estranheza em *sua* Língua Materna ante o que se materializa por seus dizeres e não lhe é controlável. Ora, “como ‘habitar uma língua’ se não é possível se sentir em casa, dizer tudo o que se deseja, o que se pensa, se é impossível se apropriar de uma língua?” (CORACINI, 2007 p. 50). Seguindo essa linha de reflexão, podemos declarar que o sujeito, mesmo fazendo referência à Língua Materna como sendo sua, ela não lhe pertence (DERRIDA, [1996]2003), pois ele não a domina a ponto de conseguir dizer tudo o que pensa e deseja. Essa impossibilidade de domínio é concreta sobre a Língua Materna ou qualquer

²⁰ Falaremos sobre Línguas Materna, Estrangeira e Nacional mais adiante.

²¹ Voltaremos à noção de representação para aprofundá-la um pouco adiante.

outra língua, não somente devido à castração que impede ao sujeito tudo dizer, mas também pela ética que o bordeja e o limita.

Entretanto o tema da migração, os imigrantes e suas línguas nos remetem à hospitalidade, tanto de quem recebe quanto de quem é recebido. Essa, segundo Derrida ([1996]2003), não é somente a aceitação do estranho ou da diferença que existe entre o *eu* e o outro, mas, sim, a aceitação de um canal de aprendizagens entre as partes em jogo. O ato da hospitalidade mostra o outro que o *eu* não é e pode vir a ser. Em outras palavras, o ato de receber e ser recebido, ou seja, as relações que ocorrem em razão das migrações podem promover aos indivíduos situações de aprendizagens, pois, ao conhecer o estrangeiro, em um primeiro momento, visto como estranho, o imigrante reconhece nele o *eu* que ele não é, mas pode vir a ser. O mesmo processo ocorre ao estrangeiro no momento em que recebe imigrantes. Ou seja, o ato de hospitalidade, tendo a aceitação do sujeito para aprendizagens, via identificações, possibilitará ao sujeito falar de si e do mundo com e na LE ou apenas servir-se dela tornando, assim, o sujeito bilíngue e híbrido, ou não.

1.1.2 Língua Nacional

Estando nossa pesquisa pautada sobre essa noção de língua, não podemos nos deter às fronteiras limitadoras que definem línguas a territórios e as resumem como um instrumento de comunicação. Ao mencionarmos língua e relacioná-la às fronteiras, fazemos referência à noção de Língua Nacional. Esta delimita, por exemplo, que a Língua Portuguesa “pertence”²² ao Brasil, como também a Portugal, Angola, dentre outros países, por ser a língua oficial de uso dessas nações.

Oficializar uma língua em determinado país é, antes de tudo, uma questão política (GHIRALDELO, 2002). Neste ponto, é pertinente esclarecermos que a língua, no discurso político, está atrelada ao poder, fortalecimento e crescimento de territórios. Sendo assim, ao vincular pessoas a uma língua e esta língua estar representando todo um território, constituir-se-á, então, uma Nação. Ou seja, é na articulação entre pessoas, língua e território, sob o ponto de vista político, que se institui determinada Nação.

²² Fazemos uso das aspas por se tratar de um verbo indicador de posse, e entendemos que uma pessoa (ou um país) não é dona e nem tem domínio da língua.

Entretanto, nessa perspectiva, um imigrante que tem a Língua Portuguesa como materna e é residente na Itália pode não ser, necessariamente, brasileiro. Tendo somente sua Língua Materna como referencial, este imigrante pode ser angolano, português, etc. Sendo assim, não é possível relacionar, de imediato, um falante de Língua Portuguesa como sendo um nativo de um determinado país. Por outro lado, caso um imigrante brasileiro na Itália fale a Língua Italiana, isto não o fará um nativo do país Itália. Em ambos os casos, de imigrantes ou não, compreendemos que se não houver a identificação do sujeito com o objeto língua, esta poderá ter a função de instrumento de comunicação para o indivíduo, como também servirá para identificar a qual Nação, supostamente, o indivíduo pertence. Ou seja, somente havendo a identificação com a língua é que o sujeito poderá vir a ter o sentimento de pertencer a Pátria berço dessa língua e tomá-la como sua, como postula Rajagopalan (2002, p.79),

enquanto a língua é definida como “um instrumento de comunicação”, “atributo distintivo da raça humana” e assim por diante, não se tem como definir a língua, senão especificando os países onde se usa o idioma.

Para concluirmos essa questão, gostaríamos de esclarecer que não pretendemos resumir o objeto “língua” a qualquer fronteira que seja. A relação entre línguas, Nacional, Materna e Estrangeira é valiosa justamente por nos permitir perceber a tensão em que ocorre este encontro-confronto entre sujeitos e línguas em um contexto migratório.

Para a proposta de nossa pesquisa, o fato de especificarmos quais idiomas²³ são oficiais em determinados países é importante por trazer a problemática de se ter, mesmo que imaginariamente, uma língua que une um grupo de pessoas e delimita territórios, fazendo emergir, assim, uma Nação e contribuindo para a construção de uma identidade nacional²⁴.

No caso de migração, situação que recortamos para nossa análise, convalidamos que esta delimitação de língua a países traz a diferenciação posta, linguística e cultural, de indivíduo imigrante e nativo, quando ambos estão, empiricamente, em um determinado país. Entretanto, para desenvolvermos este trabalho, apoiamo-nos nas palavras de Revuz (2001, p. 217), ao propor que “[...] a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional”. É o que precede o pensamento do sujeito e materializa a linguagem que o constitui. Sendo ele dividido pelo inconsciente e assujeitado ao Outro, então podemos dizer que o sujeito não é dono do seu dizer nem da sua língua, menos ainda dos sentidos produzidos.

²³ O idioma é um termo que está sempre vinculado a língua oficial de cada país (OTTONI, 2003).

²⁴ Neste ponto, tomamos por identidade nacional a pertença legal de cidadãos à uma determinada Nação (HALL, 2006). Porém, pretendemos retomar este conceito mais adiante, em outro tópico.

A implantação de uma política que estabeleceu a constituição da língua para uma Nação por meio da alfabetização, aprendizagem e uso legal por seus cidadãos tornou-se, então, uma questão de Estado (GADET & PÊCHEUX, 2004). Um mecanismo criado para, em casos de colonizações, invasões, dentre outras situações, incluindo migrações, fortalecer e manter delimitado, mediante o estabelecimento de uma língua oficial, não somente um território mas, sim, uma Nação e, conseqüentemente, um povo.

Payer (2006) pondera que a Língua Nacional também é colocada em contraposição à Língua Materna de imigrantes, pois a Língua Nacional mantém a identidade de uma Pátria e os nativos dela. Ou seja, a Língua Nacional estabelece uma língua oficial, que promove a unidade de um país (MELMAN, 1992) e dá ao sujeito a possibilidade de sentir-se pertencente a uma Nação, ou melhor dizendo, tê-la como sua. Entretanto a Língua Nacional pode, também, excluir o sujeito imigrante, residente em uma Nação sobre a qual ele não tem qualquer domínio.

Embora Payer e Melman tragam relevantes contribuições para o entendimento do que seja Língua Nacional neste trabalho, compreendemos que apenas o falar a língua de um determinado país não garante ao sujeito o sentimento de pertencer e se sentir pertencente à Nação e parte de seu povo. Consideramos que seja necessário ao sujeito identificar-se com a língua, em alguma instância do universo simbólico que o constitui, para que o sentimento de “pertencer a” se estabeleça entre sujeito e objeto.

1.1.3 Língua Materna e Língua Estrangeira

A partir desse ponto de vista discursivo sobre Língua Nacional, entendemos ser possível discutir a relação do sujeito com a Língua Materna e/ou a Estrangeira por meio dos dizeres dos participantes desta pesquisa, nos quais buscamos, dentre outros elementos linguísticos, as representações, os equívocos, as contradições e recorrências perceptíveis nos dizeres. Os efeitos de sentido produzidos mediante esses mecanismos e funcionamentos serão analisados para discutir o que, do encontro-confronto com a língua outra, ressoa na constituição identitária dos participantes deste trabalho.

Ao pensarmos nos termos “materna e estrangeira”, percebemos que eles nos reportam à memória discursiva que nos direciona a efeitos de sentidos que nos levam a representações. O termo “materna”, atrelado a um objeto, remete-nos a sentidos de segurança, conforto, afeto, lar, mãe. Enquanto o termo “estrangeira” nos remete ao lugar que é do outro, a algo que não é

nosso, um estranho de quem não sabemos o que esperar. Em ambos os casos, mais que uma nomenclatura, poderíamos dizer que os termos são adjetivos qualificadores e designadores e, quando atrelados às línguas, os termos “materna e estrangeira”, especificam, no mínimo, duas línguas distintas. Sendo assim, compartilhamos com Guimarães (2003, p.54), que, a respeito do termo “designação”, propõe:

Designação é o que considero a significação de um nome enquanto sua relação com outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome. A designação não é algo abstrato, mas linguístico e histórico. Ou seja, é uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real. [...] As designações têm, em geral, um papel muito importante que não se reduz ao papel de indicar a existência de algo em algum lugar, nem mesmo ao de servir de rótulo para alguma coisa.

Dar um nome à determinada língua, para este trabalho, é mais do que nomeá-la. É produzir sentidos pelas designações atreladas a cada uma. Milner (2006) discorre que “quem quisesse dizer o que designam os nomes dos sexos bem rápido, sentiria que o adorno dos corpos não vai nunca esgotar o que ali é visado” (MILNER, 2006 p. 21). Ou seja, os nomes dados ao homem e a mulher, para diferenciá-los, não bastam para mencionar o que lhes é designado e muito menos os sentidos produzidos. Assim, valendo-nos da analogia de Milner para o objeto língua, as designações advindas do Outro como Língua Materna e Língua Estrangeira nem sempre terão os sentidos produzidos a partir do sujeito sobre cada uma, pois, ao designar um objeto, no caso a língua, o sujeito já põe um pouco de si.

Entendemos que os objetos são nomeados via simbólico, histórico e ideológico e apresentados, também, pelo Outro ao sujeito. Porém, em decorrência da posição que o sujeito ocupa em relação ao objeto língua, na qual ele se coloca, e é colocado, de acordo com o tempo e espaço, as designações dadas a cada língua podem sofrer alterações, assim como também, os sentidos produzidos. Ou seja, em determinada época, lugar e ideologia, as Línguas Materna e Estrangeira podem tomar, para os sujeitos, designações e sentidos distintos. Além disso, de acordo com Moraes (1999), será a partir da posição que o sujeito ocupa em relação à Língua Materna que haverá alguma diferença entre a Língua Materna e Estrangeira, pois, a princípio, ambas são tomadas como capacidades simbólicas do sujeito. As diferenças ou semelhanças entre as línguas, melhor explicando, o que se apresentar de estranho no familiar ou de familiar no estranho da língua, será posto “a partir do sujeito, e não como entidades que preexistem a ele” (MORAES, 1999, p. 48). Sendo assim, é-nos possível postular que a subjetividade na linguagem dará ao sujeito o espaço para que ele designe um

novo nome, já previamente nomeado pelo Outro, ao objeto, de acordo com os possíveis sentidos que cada um terá para o sujeito.

O que intentamos expor é que, mesmo havendo uma designação para o objeto língua via simbólico, o efeito de sentido dessa designação sobre o sujeito será singular, cabendo a ele, o sujeito, (re)designar o objeto de acordo com o sentido que produz em seu corpo. Com isso, tomamos os participantes desta pesquisa como pontos de partida para as designações dadas por eles a cada língua, pois as fronteiras que se colocam entre as Línguas Materna e Estrangeira, e as designam, não estão fixamente estabelecidas, e sim, serão (re)designadas de acordo com o modo pelo qual nossos participantes a enunciam na posição de sujeito discursivo em cada língua e as representações que se presentificarem em seus dizeres.

Sendo assim, devemos compreender as noções de línguas, tanto a Materna quanto a Estrangeira, para conseguirmos entender (mesmo que ilusoriamente) a que sentidos nos remetemos, e somos remetidos, ao nos depararmos com as designações dadas pelo sujeito a cada língua.

Inicialmente, podemos distingui-las entre: língua que se sabe e língua que se conhece (MELMAN, 1992). Isto é, saber uma língua é pronunciá-la no lugar do *eu* e ser pronunciado por ela. Conhecer uma língua é conseguir traduzi-la, utilizando-se, para isto, da língua que se sabe. Em outras palavras, subentende-se Língua Materna (LM) como a língua do saber e Língua Estrangeira (LE) como a língua do conhecer, pois a designação dada à primeira língua a qual alguém advém como sujeito, é marcada por uma filiação. A LM é a língua que interditou²⁵ a mãe, limitando seus dizeres ao que pode ou não pode ser dito, circunscrevendo, assim, o desejo sobre o que não é possível. Cabe aqui esclarecer que essa mãe à qual nos referimos pode ser a biológica ou quem exercer a função materna, ou seja, a mãe real ou a simbólica (MELMAN, 1992). Em contrapartida, a LE pode ser entendida como a língua libertária, pois não é aquela na qual a mãe se encontra interdita. Nesse sentido, parece-nos haver posições bastante definidas para LM e LE, porém, como já mencionado anteriormente, toda e qualquer língua é heterogênea, opaca e incompleta.

Sendo assim, a LM suscita, entre seus falantes, a ilusão do domínio e controle de seus dizeres. Porém, quando o sujeito não consegue se fazer entender ao outro, não entende o outro, ou, até mesmo, quando tem aulas de *sua* LM com o propósito de aprendê-la, essa ilusão de domínio do sujeito sobre a língua é posta em xeque. Afinal, a criança tem aulas para aprender uma língua que é representada como sendo *sua* e se vale dela para comunicar e se

²⁵ Mantivemos este termo utilizado por Melman (1992) ao referenciar a psicanálise freudo-lacanianana.

dizer na posição de *eu*, ou seja, o sujeito em fase de alfabetização tem um encontro-confronto com uma língua que, mesmo ilusoriamente, lhe dá conforto e segurança. Compreendemos que, no processo formal, e também no informal, de ensino-aprendizagem, a LM, para o sujeito, pode se tornar uma língua estranha, adquirindo traços de madrasta e, assim, suscitar angústia, insegurança e incertezas no processo de representação que, primordialmente, ocorre na enunciação (CORACINI, 2007).

Esse posicionamento pode aclarar que a LM, normalmente associada à segurança, afeto, lar, conforto, não é nada mais que uma materialidade simbólica, que pode se tornar estranha, já que ela não atende a todos os dizeres, e nem remete a todos os sentidos pretendidos pelo sujeito ao enunciar.

Neste momento, compreendemos que a designação materna seria para nomear a língua que introduziu a criança na linguagem e que pode remeter à ilusória dualidade mítica desfrutada entre mãe e *infans*. O materno dessa língua talvez aluda à essa função de primeiramente introduzir o bebê ao mundo. Nesse imbróglio, parece-nos clara a complexidade da relação sujeito-língua e compartilhamos da posição de Revuz (2001), ao declarar que a tomada da palavra só é possível por haver uma lei maior que o sujeito: um sistema linguístico no qual a língua é constituída.

[...] a língua, ao mesmo tempo que totalmente investida pela subjetividade, constitui, pela existência de um sistema linguístico (isto é, de um código exterior às pessoas), um espaço terceiro com respeito à relação adulto/criança, espaço no qual um e outro são confrontados com uma lei social que os supera (REVUZ, 2001, p.219).

Falar uma LE é entrar em um novo território simbólico, mas também, sensitivo e corporal, onde as palavras não têm os mesmos valores da LM, inclusive o do afeto, e isto pode ser visto (e vivido) como uma perda (até mesmo de identidade), como uma renovação da LM ou com a sensação de liberdade (REVUZ, 2001). Mesmo havendo o “código social” que está acima do sujeito, essa lei linguística e social permite (e direciona) o jogo do ir e vir dos dizeres (e aos sujeitos se dizerem) e, dentro deste movimento, o *eu* da LE – que jamais será o mesmo da LM – deve se afirmar (e reafirmar) para ser dito e se dizer e, por fim, tornar-se um pouco o outro da LE (REVUZ, 2001).

Quando falamos que o *eu* da LM, jamais será o mesmo da LE (REVUZ, 2001), acreditamos que isso possa ser verificado em seus efeitos por meio da linguagem que se materializa na língua, nos enunciados do sujeito que são produzidos em determinadas condições de produção (e posições discursivas as quais determinam o que o sujeito pode ou

deve falar naquele momento sócio-histórico) e na (re)construção de sua constituição identitária ante o encontro-confronto com uma nova língua.

Independentemente, portanto, das designações que as línguas recebam, e dependendo das identificações instauradas (ou não) entre sujeito e língua, a imbricação das Línguas Materna e Estrangeira poderá ser mais ou menos acirrada em contextos de migração. Provavelmente, se presentifique para alguns sujeitos uma possibilidade enunciativa que configura no entre línguas: LM-sujeito-LE²⁶. Com essa explanação, nossa hipótese, de as Línguas Materna e Estrangeira se imbricarem no processo de migração, não se faz regra. Parece-nos bastante clara a dependência da identificação do sujeito à língua para ele se dizer e se reconhecer nela, seja a Língua dita Materna ou Estrangeira, e não apenas conviver entre elas.

O defrontar-se com uma Língua Estranha/Estrangeira provoca um deslocamento da posição do sujeito em relação a algo que lhe parecia imutável, a ilusão de haver um único significado das palavras. Talvez por não haver, até então, tantas razões para se pensar a respeito dessa questão exposta, o indivíduo, ante a LE, percebe a impossibilidade de uma tradução termo a termo de uma língua à outra, uniformemente, palavra por palavra, conseguindo manter, por fim, um mesmo sentido e significado.

A ilusão de a LM ser representada como possível de ser controlada, colocando sujeitos nativos como donos da *sua* língua onde só falam o que querem e quando querem, cai por terra quando é percebido que a LM não está sob o controle do sujeito nem, ao menos, o que ele próprio diz ou quer dizer, tornando, assim, o sujeito um estrangeiro para si (KRISTEVA, 1994).

Ponderamos que a problematização sobre a designação de Línguas como Materna e Estrangeira, os sentidos que tais designações produzem e seus efeitos no sujeito subjazem à constituição identitária dos participantes de nossa pesquisa, pois a designação das línguas pontua a diferença entre elas na relação linguística, histórica, social e cultural. Sendo assim, as designações das línguas permitem ao sujeito se posicionar em relação a duas, ou mais, línguas distintas.

Após falarmos de língua, LM, LE e Língua Nacional, é importante abordarmos o conceito de discurso.

²⁶ Fazemos uso do hífen como citado anteriormente, o “que os une e ao mesmo tempo os separa” (CORACINI, 2007 p. 28) na relação do sujeito com a Língua Materna e Estrangeira, apontando para um sujeito entre Línguas, o que remete à proposição lacaniana de que o sujeito é sempre de uma ordem intervalar.

1.2 Discurso, Interdiscurso e Formação Discursiva

O discurso, neste trabalho, é entendido, por um lado, como agrupamento de enunciados por suas regularidades em comum, apesar de sua constituição heterogênea. Mas, por outro lado, discurso também é concebido como estrutura e acontecimento, na medida em que permite o encontro de uma atualidade com uma memória. Sua materialidade primordial é a língua, que, como vimos anteriormente, é marcada por ambiguidades, contradições e pela incompletude. São essas as bases da constituição do discurso e é a partir dele que o sujeito consegue descrever e interpretar dizeres sobre eventos no tempo e espaço, materializados na língua, e os “não-ditos no interior do que é dito” (PÊCHEUX, 1997 p. 44), pois há “[...] um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos (PÊCHEUX, 1997 p. 43)”.

Sendo assim, seguimos, junto a Pêcheux (1997, p. 7) com “a reflexão sobre a linguagem que aceita o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já feito”. Com isso, para a produção de descrições e interpretações, é necessário considerar não só a articulação entre o simbólico e o imaginário sobre uma realidade constituída pela factualidade material e pela história, mas também o real da própria história e o furo Real, da falta e do impossível com o qual o sujeito se depara a todo instante. É na tentativa de tamponar o vazio, que jamais será tamponado, que o sujeito se move, se engaja na operação de nomeação e de representação, via simbólico e imaginário. É também a partir da falta que se instaura a possibilidade da identificação com traços dos objetos que compõem o mundo, de discursividades que discursivizam esses objetos. As identificações incidem na constituição identitária e possibilitam deslocamentos e/ou fixações identitárias.

Assim, um enunciado, *a priori* opaco e vazio, ganha sentidos, quando inserido em uma rede de associações implícitas (PÊCHEUX, 1997) que o categorizam, classifica-o, reunindo ou separando-o em um determinado discurso, melhor dizendo, constituindo, assim, uma formação discursiva²⁷. Em outras palavras, um mesmo enunciado pode ter sentidos distintos em eventos diferentes, assim como um enunciado, em um único evento, pode ter diferentes sentidos e, conseqüentemente, variados efeitos nos sujeitos. Portanto,

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...] linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação (PÊCHEUX, 1997, p. 53).

²⁷ Falaremos sobre Formação Discursiva mais adiante.

Sendo assim, concluímos que a descrição e a interpretação se imbricam e, também, ocupam lugares nos quais existem equívoco, falhas, furos, lapsos etc., assim como em qualquer dizer.

Em uma breve frase, Orlandi (2010, p. 21) retoma Pêcheux ([1983]1990), que define o discurso como sendo “efeito de sentidos entre locutores”. Então, interpretar um discurso não é buscar um único sentido, “o verdadeiro”, pois não há. Existem gestos de análises que buscam por interpretações possíveis do discurso. Para tanto, precisamos entender que um discurso é constituído por vários outros discursos anteriores, categorizando uma rede discursiva, o interdiscurso, atrelado à memória discursiva, aos processos sócio-históricos, ao lugar do sujeito e às condições de produção. Ou seja, o interdiscurso é um complexo de discursos com dominantes que incidem em uma dada formação discursiva. Refere-se àquilo que pode ser reconhecido na transversalidade do dizer. Em contrapartida, a linearidade do dizer é, por Pêcheux, referida como intradiscurso (PÊCHEUX, [1975]2009).

Dessa compreensão, inferimos que a AD e seus analistas recorrem a gestos de interpretação sobre enunciados e discursos que estão fundamentados sobre vários outros anteriores e que, de algum modo, constituem os sujeitos de linguagem. Sendo assim, os dizeres de imigrantes não ocorrem de forma diferente. Podemos dizer, então, que os imigrantes, enquanto sujeitos de linguagem, tem seus dizeres constituídos a partir das identificações que empreendem a Formações Discursivas, que podem remeter a variadas ideologias, políticas, histórias, sociedades e culturas, as quais o sujeito imigrante está exposto.

A noção de Formação Discursiva (FD), aqui invocado, ancora-se na AD de linha Francesa, em especial, nos trabalhos de Pêcheux. Por sua vez, Pêcheux formulou a noção com base em trabalhos foucaultianos. Isso quer dizer que, de acordo com Pêcheux ([1975] 2009, p.147), FD é “aquilo, que, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*”, pois, nesta fase de seus trabalhos, o autor tem como base de elaboração de sua teoria do discurso a concepção althusseriana²⁸ de ideologia e considera fortemente a luta de classes numa visão marxista. Sob sua perspectiva discursiva, portanto, todos os sujeitos são interpelados e se encontram assujeitados a formações ideológicas (ORLANDI, 2010), mesmo que, posteriormente, Pêcheux tenha reconhecido que o assujeitamento jamais é total. Essas noções permitem

²⁸ Althusser opera uma releitura de Marx na questão da ideologia, em que busca a contemplar sempre posições de classes. Ele postula que é por meio de dois mecanismos que uma classe dominante se mantém em uma sociedade: os Aparelhos Ideológicos (Igreja, Família, escola, etc) e Aparelhos Repressivos (Exército, Polícia, Justiça, etc).

reconhecemos certa regularidade no discurso, lugar este onde a materialidade ideológica se concretiza.

Foucault, em vez de ideologia, trabalha com constituição de saberes/poderes, os quais, segundo ele, não passariam, necessariamente, pelas questões de classes sociais e nem seriam determinados por fatores econômicos, a começar sobre sua definição de ato ilocutório, ou atos de fala, concebido como sendo

não é o que ocorreu antes do momento do enunciado (no pensamento do autor ou no jogo de suas intenções); não é o que se pôde produzir, depois do próprio enunciado, no sulco que deixou atrás de si e nas consequências que provocou; mas sim o que se produziu pelo próprio fato de ter sido enunciado – e precisamente esse enunciado (e nenhum outro) em circunstâncias bem determinadas (FOUCAULT, 2009, p. 94).

Mediante isto, a relação entre discurso, sujeito, poder e história nos é colocada, pois, os sujeitos são “seres de linguagem e não seres que possuem linguagem” (FOUCAULT, 2000, p. 20). Parte-se do princípio que o sujeito e o objeto são elementos que só existem quando for possível um discurso que fale por (e sobre) eles. Ou seja, a enunciação só ocorrerá quando esses elementos forem visíveis, reconhecíveis a seus pares e discursivizados por eles. Sendo possível a enunciação, ela, por si só, não possui sentidos se desconsiderarmos a posição daquele que enuncia. Portanto, em Foucault (2009, p. 43), encontramos que a noção de FD se desdobra como se referindo a

um conjunto de enunciados aleatórios que, quando dentro de uma determinada regularidade, seja de ordem, correlações, posições, funcionamentos, objetos, conceitos, temáticas, etc, constituem Formações Discursivas.

Ou seja, para que compreendamos algum sentido nos enunciados, é necessário reconhecemos em quais FDs eles se inscrevem no momento da enunciação, pois as FDs são heterogêneas e com fronteiras tênues, podendo produzir efeitos de sentidos distintos sobre palavras iguais em instantes temporais, os quais nós saberemos pela relação do intradiscurso com o interdiscurso. Portanto, as condições de produção dos discursos são relevantes. Não somente o reconhecimento espaço-temporal em que o sujeito da enunciação está, mas também, sob qual aspecto sócio-histórico e ideológico em que o sujeito está inserido para produzir determinado discurso e não outro e, conseqüentemente, produzir determinado sentido e não outro.

Entendemos que as bases epistemológicas na teoria de Pêcheux estão bastante ligadas à luta de classes, à interpelação do sujeito pela ideologia e a determinação das condições

sócio-ideológicas sobre os processos discursivos. Entretanto, na FD, há espaço para a coexistência de vozes diversas que se cruzam, entrecruzam, dialogam, divergem, podendo, assim, haver (re)formulações de enunciados e diferentes efeitos de sentidos conforme a FD em que eles se aportam. Em outras palavras, de acordo com a posição do sujeito no discurso, ou seja, o lugar de onde ele enuncia e para quem ele enuncia, resultará em produções de sentidos distintos. Para isto, segundo Pêcheux ([1975]2009), a metáfora²⁹ é utilizada para, ante o confronto de palavras com a finalidade de substituição, formular paráfrases e sinônimos e produzir sentidos. Ainda, segundo o autor, há tipos de funcionamentos presentes em uma FD como a paráfrase, como a (re)tomada e (re)formulação de enunciados e o pré-construído, algo pré-existente e exterior ao domínio do pensamento, diferente do que é construído pelo enunciado.

Na terceira fase da AD, na qual nos apoiamos, temos a perspectiva em que discursos diversos constituem o interdiscurso que atravessa uma FD, (re)configurando-a continuamente, porém, sempre com um discurso dominante que a identificará, ao menos, provisoriamente. Com esta heterogeneidade relacionada à FD, “constitutivamente frequentada por seu outro³⁰” (PÊCHEUX, 2009, p. 53), observamos que, embora seja possível considerar, por regularidades em comum, um agrupamento de enunciados, o discurso, como falado anteriormente, é heterogêneo. Sintetizando, portanto, a noção de FD, Serrani (1997, p. 68) propõe as

[...] formações discursivas como condensações de regularidades enunciativas no processo – constitutivamente heterogêneo e contraditório – da produção de sentidos no e pelo discurso, em diferentes domínios de saber (Serrani-Infante, 1997, p. 68).

São as FDs que direcionam os enunciados para determinado sentido e não a outro (ORLANDI, 2010) e as palavras não têm sentidos a não ser que estejam inseridas na FD (que os produzirão) e ligadas às condições de produção. Sendo assim, é primordial esclarecer o lugar e posição de onde os sujeitos enunciam, particularmente para nós, os sujeitos imigrantes participantes dessa pesquisa, e a partir desse lugar e posição desses sujeitos, observar os discursos outros que podem vir a constituir os seus dizeres advindos da memória, a qual nós discutiremos a seguir.

²⁹ A metáfora em uma FD “não é considerada, como na retórica, como figura de linguagem.[...] é aqui definida como a tomada de uma palavra por outra” (ORLANDI, 2010, p. 44).

³⁰ Este outro da FD é o interdiscurso.

1.2.1 Memória Discursiva e Ressonâncias Discursivas

O termo memória, em um primeiro momento, leva-nos a lembranças psíquicas, recordações pessoais acumuladas nos e pelos indivíduos (ACHARD, 2010). Porém abordaremos aqui a memória discursiva. Não se trata de algo factual e sim de enunciados produzidos em determinadas épocas que se entrecruzam e atestam posições de sujeitos mediante a história. Ela está diretamente ligada à história e ao acontecimento da ordem da coletividade em que

[...] os sentidos vão se formando, com que vão se constituindo em seu estatuto de memória discursiva e vão trabalhando em nós, sem nosso conhecimento, tanto mais do que por nosso consentimento (PAYER, 2006, p. 30).

Ou seja, tocamos em pontos da relação entre acontecimentos históricos, inscritos ou não na memória individual, a memória social operada pela imagem, e os sentidos gerados na materialidade discursiva que vão sendo processados nos sujeitos sem que possam ter o controle desses sentidos, mesmo que a fonte sejam arquivos³¹. Haja vista que arquivos, para a AD, são constituídos por determinados discursos produzidos numa determinada época, então, mediante novos acontecimentos, os arquivos são vulneráveis a constante atualização durante sua existência. Todo este processo resulta na memória discursiva, que

seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (ACHARD, 2010, p. 52).

Compreendemos que do sujeito são solicitadas, para enunciar, instâncias de sua memória discursiva, o já dito, que torna possível um novo dizer. Ou seja, a memória que existe na língua, na qual os sentidos são produzidos entre o eu e o tu, é o canal por onde a história é repassada continuamente em processos de repetição por paráfrases (PAYER, 2010). Para isso, imagens e palavras correlacionadas que constituíram sua memória são eleitas de forma consciente, inconsciente e cognitiva, por meio de representações (SERRANI-INFANTE, 1998b), em uma estreita ligação com a repetição. No entanto este processo de repetição não assegura que os sentidos produzidos sejam reproduzidos fidedignamente.

³¹ Para a AD, o termo arquivo é o “[...] campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (Pêcheux, [1982]1994, p.57). Referimo-nos a saberes aos quais o sujeito teve acesso. Saberes esses constituídos pelo interdiscurso, e não a documentos físicos.

Falamos de algo já dito que torna possível outros dizeres que produzem efeitos e sentidos diferentes dos anteriores, ou seja, um novo dizer que produz novos sentidos.

A partir de estudos de Serrani (1997), a noção de ressonância discursiva de significação remete ao funcionamento da língua em processo de paráfrase “para produzir um efeito de vibração semântica mútua, que consideradas as condições de produção, tende a construir a realidade (imaginária) de um “mesmo” sentido” (SERRANI-INFANTE, 1997, p. 69). Nesse processo parafrástico, o enunciador tenta repetir não somente a estrutura da língua como, também, o sentido produzido nos dizeres. Com isso, a memória discursiva é solicitada, pois é nesse espaço de réplicas, retomadas e reconstruções (PÊCHEUX, 2010) que o enunciador se vale de elementos para dizer. Porém, as ressonâncias se apresentam sempre com uma interpelação subjetiva e, assim, algo a mais (ou a menos) é adicionado ao enunciado.

Perante algo novo, o sujeito sofre desestabilização e procura meios de se reestabilizar. Para tanto, ele mobiliza a articulação do imaginário e o simbólico para ressignificar os acontecimentos e torná-los de estranhos a “naturais³²”, tornando-os, assim, objetos de seu discurso. Nesse processo, o enunciador se vale da reformulação e da paráfrase, fazendo com que algo se torne recorrente e ressoe significativamente, pois um enunciado só existe porque tem uma função enunciativa sob uma materialidade discursiva inscrita na história (FOUCAULT, 2009). É nessas ressonâncias discursivas, que se apresentam nas falas dos participantes de pesquisa por meio de paráfrases, metáforas, repetições e até mesmo no silêncio, que procuraremos embasar nossa análise. Portanto, tomamos de Serrani (1997, p.47) a noção de ressonâncias discursivas, conforme postula a autora:

[...] A noção de ressonância discursiva permite incluir, na própria conceituação de paráfrase, o sujeito da linguagem, pois ela sempre ressoa para alguém, tanto da dimensão dos interlocutores empíricos projetados no discurso (projeção para a qual é fundamental o domínio das formações imaginárias), quanto para a dimensão do sujeito, no sentido foucaultiano do termo, ou seja, o do lugar de exercício da função enunciativa em uma formação discursiva.

O enunciado, a princípio, parece opaco, porém ele é preenchido pela história, pela ideologia em funcionamento e pelos posicionamentos de sujeitos, emergindo, assim, de uma rede de relações associativas implícitas. Portanto, a materialidade discursiva (palavras, textos,

³² Fazemos referência a algo não necessariamente nascido da natureza, mas, sim, a algo que remeta a uma pretensa normalidade dentro do universo do sujeito, sem que cause estranhamento ou incômodo.

etc) mesmo que repetida, os sentidos serão outros, pois os sujeitos, lugares, épocas, serão outros, ou seja, constroem-se, sob a mesma materialidade, diferentes sentidos.

Nessa heterogeneidade, as ressonâncias podem indiciar traços que constituem a memória discursiva de um sujeito sobre um objeto e, conseqüentemente, também o constituem. Este processo permite que representações, presentes nos dizeres do sujeito, sejam constatadas e, por meio delas, levantemos indícios de pontos de identificações entre o sujeito e o objeto (TAVARES, 2010).

Ao entendermos que a tomada da palavra em uma LM “afeta e transforma o sujeito, pois há uma íntima ligação entre linguagem e constituição do mesmo” (TAVARES, 2003, p. 4), a noção de ressonância nos será de valor, pois ela

tem a ver com a capacidade da língua de parafrasear os enunciados sem que, contudo, haja uma relação de sinonímia absoluta. Pelo contrário, a cada comentário surgem a adição, a omissão ou a alteração de sentidos que se relacionam com as condições de produção e as intenções do sujeito que os enuncia (TAVARES, 2002, p. 27)

O confronto com a LE coloca o sujeito ante a um imaginário de aprendizagem de línguas, de “dominá-la para falar bem”, levando-o a esquecer-se de que nem sobre a *sua* LM existe esse domínio. Porém esse esquecimento é necessário para que ocorra a enunciação.

A noção de esquecimento dá ao sujeito a ilusão de ser senhor do que diz e dos sentidos que produz. Esta posição propicia que o sujeito enuncie do lugar de *eu*, que fale em primeira pessoa e que a tomada da palavra aconteça. Para Pêcheux ([1975]2009), os esquecimentos são dois: o primeiro, podemos entender como a origem do dizer a qual o sujeito ignora, criando a ilusão de que tem o domínio e a origem do seu discurso. O segundo está relacionado ao silêncio que produz sentido, o dito sobre o que não foi dito.

Esses esquecimentos operam na construção dos discursos a todo instante, permitindo ao sujeito enunciar-se na LM (ou estrangeira), mobilizando FDs, fundadoras da posição-sujeito e que se materializam na língua, permitindo-lhe ter a impressão de produzir somente os sentidos que são por ele pretendidos.

Portanto, em nosso entendimento, para que o sujeito enuncie e ocorra a tomada da palavra na LE, ou seja, para que o sujeito se inscreva nessa nova língua, é necessário que ele se identifique com a Língua Italiana, a qual focamos para este trabalho, e também que o sujeito esteja disposto a viver o confronto e as angústias que poderão surgir ante o estranhamento e os deslocamentos que a LE apresenta a quem procura “dominá-la” (REVUZ, 2001).

Compreendemos que é por meio das representações pelas quais podemos ter alguma noção dos processos de identificação do sujeito com o objeto.

1.2.2 Representação

As representações perceptíveis nos dizeres do sujeito, por meio dos processos parafrásticos e pela sinonímia da linguagem, é que possibilitam termos noção dos processos de identificação do sujeito com o objeto (TAVARES, 2010). Ou seja, se algo aparece repetidas vezes nos dizeres, então, teremos indícios que esse sujeito representa determinado objeto daquela forma, o que poderá incidir em sua constituição identitária (CORACINI, 2007).

Mediante esta exposição, procuraremos as representações de países, línguas, povos, famílias, entre outros, que se deixam flagrar nos dizeres de nossos participantes de pesquisa, pois “os deslocamentos nessas representações podem sinalizar deslocamentos na constituição identitária dos participantes” (TAVARES, 2010, p. 128). Sendo as representações constituídas por dizeres advindos de percepções e interpretações da realidade, então, um mesmo objeto pode receber diferentes representações para sujeitos distintos.

Como vimos, para o sujeito enunciar, são solicitadas as instâncias cognitiva, consciente e inconsciente da memória. Os sentidos produzidos advindos da enunciação vão sendo construídos sem o conhecimento ou consentimento dos sujeitos. Portanto, compreendemos que, mesmo em adolescentes, mais precisamente, os participantes adolescentes desse trabalho, as representações de objetos que emergirem em seus dizeres, poderão nos dar indícios de seus deslocamentos identitários, estando em posição de imigrantes e no encontro-confronto com a LE.

O que pretendemos expor é que, mesmo sob condições de produção de dependência ou influência dos pais, crianças, adolescentes ou jovens, em algum momento, materializarão em seus dizeres algo que lhes é peculiar e subjetivo. Nos dizeres do sujeito, inferimos que sempre haverá algo que o apresente (e represente), independentemente de qual idade de vida em que este sujeito se encontre. Nessa perspectiva, Serrani-Infante postula que

[...] essa impressão de realidade para o locutor que “sabe o que está dizendo”, “sabe o que está falando” nada mais é do que a retomada de uma representação verbal consciente pelo processo inconsciente, chegando à formação de uma nova representação, que aparece conscientemente ligada à primeira, embora sua articulação real com ela seja inconsciente (1997, p. 71).

Para nós, pesquisadores na AD, é de grande valor a articulação existente entre as representações de realidade e o inconsciente na formulação de dizeres, pois é no resultado desse processo que podemos perceber pontos de relação do objeto língua e a constituição identitária do sujeito. Caso fosse apenas reprodução, consciente e controlada, algo copiado de um outro semelhante, não seria possível sinalizar o que age no sujeito de forma singular, e até mesmo, sem seu consentimento.

Foucault (2000), em seu trabalho, faz a exposição de que representações falam sobre objetos ou acontecimentos apenas de maneira parcial, pois a linguagem não consegue representar o mundo. Portanto, a representação é uma “operação discursiva que visa a objetivar e perceber, em termos de imagens, o mundo real” (TAVARES, 2010, p. 130), esse “real” sempre como uma construção simbólico-imaginária. Ou seja, falamos de realidades de mundo visíveis sempre parciais, mobilizadas pelas representações que se ancoram nos registros imaginário e simbólico.

Entendemos que as representações, por serem uma construção de linguagem, são construídas de forma associativa, heterogênea, incompleta e submetida a sentidos distintos que dependem de condições de poder, sócio-históricas, ideológicas. Essa incompletude e o não controle de dizeres permitem ao sujeito enunciar, no desejo de falar, se falar, compreender, ser compreendido e,

se aceitarmos [...] a heterogeneidade como constitutiva do sujeito, perpassado pelo inconsciente, fica mais fácil perceber que todo e qualquer dizer resvala sentidos inesperados ou até indesejados, conflitos e contradições, desejos recalcados, faltas que, preenchidas, gerarão sempre outras faltas (CORACINI, 2001, p. 193).

Para nós, essas noções nos são valiosas, pois nos propiciarão perceber pontos que nos darão indícios de efeitos na constituição identitária de nossos participantes de pesquisa, produzidos por sentidos nascidos nos e pelos discursos e no encontro-confronto com a LE no país de acolhida. Para isto, veremos, também, as noções de identidade e identificação, que, em nosso trabalho, poderão ser indiciadas pelas representações possíveis de ser percebidas nos dizeres dos participantes de pesquisa.

1.3 Identidade e Identificação

As representações constituem indícios dos pontos em torno dos quais os participantes da pesquisa empreendem identificações. No caso desta pesquisa, interessa-nos analisar as representações já elencadas, pois, nas palavras de Serrani (1998, p. 252), a identificação é

[...] a condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito. Isso tanto no plano da relação imaginária (à qual correspondem diversidades e semelhanças entre uns e outros), como no plano da relação simbólica [...]. É assim que, nesta dimensão, entendemos o processo de inscrição numa segunda língua, como o jogo de processos identificatórios sem os quais não é possível uma tomada da palavra significante na L2.

Entendemos que esse processo de identificações se dá de forma inconsciente e que o processo em seu todo contribui para a constituição identitária do sujeito. A leitura de uma perspectiva discursiva que Serrani (1997) faz do conceito de identificação da psicanálise freudo-lacaniana, portanto, é o que usamos neste trabalho. Conforme a autora (1997, p. 5):

[...] identificação é a imbricação de duas instâncias inconscientes: o eu e o objeto. Por “objeto” não deve entender-se pessoa exterior do outro, ou aquilo em sua pessoa que me é dado perceber conscientemente, mas a representação psíquica inconsciente desse outro.[...] Identificação é entendida enquanto marca simbólica a partir da qual o sujeito adquire, não sua unidade, mas sua singularidade. Enquanto identidade é entendida como representação do *ser*, a identificação enfatiza a referência ao *dizer*.

Sendo assim, a identificação não é algo fixo, mas, sim, um processo contínuo que pode ocorrer a todo momento, e isso reverbera na constituição identitária do sujeito, mesmo que seja pela negatividade de identificação. Ou seja, “a reflexão sobre o Negativo se apresenta na Psicanálise, entre o encantamento do vir a ser (não significável) e o desencanto” (FERNANDES, 2004 p. 10). Ambas as constituições, positividade e negatividade, de identificações irão reverberar sobre o sujeito, sejam em movimentos de investimentos, desejos, como também de renúncias, resistências ou rejeições. De qualquer forma, mesmo pela negatividade de identificação, haverá o movimento que, “retirando do lugar o que está estabelecido, instituindo novos lugares e novos objetos como produto do desarranjo alcançado pela força da entrada de representações” (FERNANDES, 2004 p. 13) provocará no sujeito, transformações e conhecimentos.

Vivemos em uma cultura marcada por um individualismo frenético e uma fluidez de ideias e conhecimentos que atinge todos os campos pragmáticos. Este panorama, de rápidas

mudanças de conceitos e valores, parece trazer à superfície, e tornar mais visível a alguns indivíduos, o impedimento de qualquer identidade ser estática. Deste modo, não é possível haver uma única identidade por toda a vida, mas, sim, algo que acompanha o sujeito, “como ele se vê e acredita ser visto – construindo, assim, a sua identidade, ou melhor, os momentos de identificação que permitem a ilusão da permanência de uma certa identidade” (CORACINI 2007, p. 23).

Para nós, nesta pesquisa, compreendemos a identidade como sendo um construto constante resultante de diversas identificações que ocorrem ao longo da vida de alguém (CORACINI, 2007). Aclaramos que estamos, também, nos referindo aos pontos de identificação que podem ocorrer entre o sujeito e o país de morada, ao povo, a cultura, a ideologia, a política, entre outros, de uma Nação, já que entendemos que todas essas instâncias são constituídas pela língua. Em outras palavras, referimo-nos ao universo simbólico no qual os sujeitos estão inseridos (ELIA, 2004), pois

toda produção do campo do sentido é da ordem simbólica, seja ela falada ou não. Um gesto, uma expressão do rosto, do corpo, uma dança, um desenho, tanto quanto uma narrativa oral, serão produções simbólicas, regidas pelo significante, e assim, ditas *verbais*, por estarem na dependência do verbo *significante*, e não por serem expressas por via oral. [...] Como ser de linguagem, o sujeito humano se constitui no domínio do verbal. Trata-se de um domínio no sentido de um *campo*, um território, um universo, que contém e subsume o sujeito, mais do que um domínio de uma *função* [...] isto é, mesmo que alguém não faça uso da *função da fala*. (ELIA, 2004, p. 21).

Portanto, consideramos que o sujeito pode se identificar aos sentidos que a ordem simbólica remete e que essa ordem o afeta, independentemente do uso da fala ou não. Assim, nesta pesquisa, optamos por trabalhar com a expressão constituição identitária por não ser possível ao sujeito reter uma identidade fixa, e sim, ao longo de sua vida, ocorrerem diversas identificações que delinearão uma instância imaginária que lhe conferirá o sentido de identidade e, conseqüentemente, lhe dará a ilusão de estabilidade.

Ao se falar de identidade e identificação do sujeito, mencionaremos Lacan, pois a AD peuchetiana tem, em alguns de seus conceitos, leituras de natureza psicanalítica. Não pretendemos discutir psicanálise, mas, sim, utilizá-la como norteadora na linha de pensamento. Quando falamos que o sujeito é constituído pelo Outro (PÊCHEUX, [1975]2009), nos é imprescindível remeter à Lacan, ([1949]1998, p. 226), que preconiza que:

[...] o sujeito, se parece servo da linguagem, ele o é mais ainda de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito desde seu nascimento, ainda que seja sob a forma de seu nome próprio.

O lugar do sujeito já está colocado antes de seu nascimento. Ele já é enunciado antes mesmo de ter seu nome próprio, quando seus pais sabem de um filho a caminho e até antes disso, quando ele ainda está no campo do desejo.

Para Lacan, os seres humanos têm dois nascimentos: o biológico e o psíquico com a aquisição da linguagem, que constitui o sujeito, e é sobre ela que ele emergirá construindo sua singularidade. Porém falar de linguagem é falar de complexidade, de opacidade do sentido e a primeira problemática a qual o sujeito é chamado a responder é: “Se eu não sou minha mãe, quem sou eu? Quem é o outro que diz quem sou?” Desde então, há a constante pulsão, “um chamado”, que não se materializa em lugar algum, e invoca um corpo a falar, a responder. Em outras palavras:

não há realmente nada que seja uma experiência mais comum do que não apenas a incoerência de nossos motivos, como também o sentimento de sua profunda imotivação, de sua alienação fundamental. Freud traz uma idéia de um sujeito que funciona mais além. (LACAN, [1957-58] 1999, p.51)

O sujeito não está em lugar nenhum. Ele aparece e desaparece a todo instante porque é efeito de significantes, resultante de uma construção intervalar entre significantes que sempre surge de forma inesperada, que emerge no dizer, apresentando-se em chistes, atos falhos que produzem efeitos e sentidos. O imaginário, “constituído de tudo que é pré-construído, seja no social ou no simbólico, para onde remete o sujeito no processo de produção de sentidos” (TAVARES, 2002 p. 37), fará o sujeito ver as possibilidades de sentidos, o simbólico dará um basta em algum deles e será a subjetivação, o saber de cada um que fará o corte. Ou seja, o sujeito se valerá do processo metonímico de deslizamentos para algo que o sintetize pontualmente, via simbólico, para que um ponto de basta possa ser instaurado e, assim efeitos de sentido possam ser produzidos em seu dizer.

A privação do sujeito em relação ao objeto é sempre recortada pela linguagem e, desde que nasce, o sujeito vai vivenciando os efeitos da castração. Nem tudo que lhe é oferecido lhe interessa e nem sempre o que lhe dá prazer ele consegue ter. Este furo, este “buraco”, é a causa do desejo. A castração causa desejo; desejo que causa produção. O sujeito deseja porque há a falta. Devido a ela, advimos como sujeito do desejo e, sobre e a partir dele, produzimos. Podemos aceitar o que nos é passado, ou negá-lo. As forças incidentes sobre nós, internas e externas, sejam elas a ideologia, a cultura, o amor, o ódio, dentre outras, afetam-nos e remoldam-nos constantemente. Mudamos com processos identificatórios a todo tempo. Produzimos algo novo na busca de conforto, da verdade, mesmo que ilusória, de proteção

contra a angústia e o despedaçamento que se dá desde o nascimento do ser humano, assim que ele é atravessado pela linguagem.

Com base nas considerações feitas até aqui sobre representação, identificação e constituição identitária, intencionamos fazer a articulação desses conceitos com nossos participantes de pesquisa, pois compreendemos que, em seus dizeres, emergirão indícios desses processos. Consideramos que eles são comuns a todos os sujeitos, porém buscamos, neste trabalho o diferencial que a migração proporciona, pois, segundo Orlandi (2004, p. 131), “faz parte do sujeito, em sua diferença, pensar a unidade para identificar-se, assim como também faz parte desse mesmo sujeito – o da modernidade e o da contemporaneidade – ter de referir-se a uma pátria para ter uma identidade nacional”. Provavelmente, essa necessidade de referência a uma Pátria seja mais intensa, e mais facilmente de ser observada, quando o sujeito está fora de seu país de origem, pois, em contexto de migração, a identidade pode ser vivida sob uma movimentação mais intensa e o descentramento pode incomodar mais. Na tentativa de preservá-la, remeter-se ao país de origem poderia ser uma opção para amenizar uma possível angústia instalada no sujeito.

Seguindo o contexto exposto, abordaremos a constituição identitária de imigrantes e seus sentimentos de pertença a uma Pátria estando na posição de entre-línguas, ou poderíamos dizer, entre-Pátrias e entre-culturas. As identificações decorrentes nesse posicionamento de imigrantes podem resultar uma relação de hibridismo, pois a (re)construção de identidade, via identificação, irá repercutir na constituição identitária, de forma a torná-la híbrida³³, conceito que iremos discorrer no próximo tópico.

1.4 Aprendizagem de Línguas e bilinguismo em tempos de globalização

A globalização parece caminhar com o objetivo de esgarçar, continuamente, fronteiras entre países. As pretensas vantagens desse processo tem sido elencadas como a facilidade de interação entre os povos e maiores oportunidades para indivíduos em diversos campos, seja profissional, turismo ou aprendizagens.

³³ Seguindo o conceito de Bhabha(1998), uma identidade híbrida se constitui entre o colonizado e o colonizador, ou seja, contera traços de diferentes discursos impossibilitando uma única representação como sendo a mais autêntica.

Concomitantemente às facilidades e oportunidades que a globalização proporciona aos povos, é possível observar, também, o aumento dos movimentos migratórios em que, “nesse sentido, vê-se a pretensão da globalização de revolucionar o conceito de Estado e individualidade, bem como de produzir homogeneidades” (TAVARES, 2002 p. 33). Sendo assim, todo o processo de globalização e, principalmente, os movimentos migratórios, intensificaram o contato entre as línguas. Consequentemente, o encontro-confronto do sujeito com línguas que, pelo menos num momento inicial, possuem o status de estrangeiras, é intensificado também. Se, por um lado, os processos globalizantes podem promover aquilo que é representado como vantagem, por outro, podem acirrar o conflito entre culturas, desencadear movimentos de resistência e podem desestabilizar as identidades culturais, afetando a constituição identitária dos indivíduos que migram.

Nesta dissertação, não pretendemos abordar questões de aprendizagem de línguas, porém cabe a nós analisarmos, também, como a subjetividade pode afetar a aprendizagem de uma nova língua, mais especificamente, em adolescentes imigrantes.

Quando designamos duas línguas ou mais, como LM e LE, abrimos espaço para uma relação de oposição: a LM tem o sentido de língua já conhecida e a LE a língua desconhecida pelo sujeito, ou melhor dizendo, “a minha língua e a língua do outro”, como se alguém pudesse se apropriar e dominar qualquer uma delas.

Entretanto, na perspectiva discursiva, afetada pela desconstrução, a língua é sempre do outro, conforme postula Derrida (2001, p.127), “ela não tem que ser oposta ao outro, nem mesmo distinta do outro. É a monolíngua *do* outro. O *de* não significa tanto a propriedade quanto a proveniência: a língua *é* do outro, vem do outro, [é] a vinda do outro”.

Como já esclarecido anteriormente, sabemos que este “domínio” do sujeito em tomar a língua para si, seja ela qual for, não é possível, pois mesmo a língua dita materna, é do Outro. Porém argumentamos que, em algum momento, a ilusão de ter o domínio sobre a LM pode ser fundamental para a aprendizagem e a inscrição do sujeito em uma nova língua. Essa pode ser observada quando ele, o sujeito, consegue se deixar ser dito por essa língua outra e se dizer na e pela língua do outro (CORACINI, 2007). Essa posição dialoga com a noção de tomada da palavra em outra língua, a qual o sujeito representa o mundo e a si mesmo na e pela língua, antes vista do outro e tomada, depois, como *sua* também. O processo de tomar a palavra, ou seja, a construção de uma enunciação na língua do outro, não ocorre sem consequências para o sujeito. Pelo contrário, segundo Tavares (2010, p.76), com base em Serrani (1998), a tomada da palavra afeta, desloca, muda o sujeito

que se encontra/confronta e se embrenha em apre(e)nder uma língua, na medida em que esse evento deixa marcas no corpo (como as dificuldades do aparelho fonador em produzir os novos sons), provoca mudanças, que podem impactar as formações discursivas fundadoras do sujeito (TAVARES, 2010 p. 76).

Ou seja, não há tomada da palavra na língua do outro sem que ocorra a identificação do sujeito com a língua. Isso implica processos de subjetivação que levam o sujeito a se inscrever e ser inscrito na e pela língua. Sendo assim, estamos cientes de que a aprendizagem de LE demanda mais do que metodologias pedagógicas. Para que ocorra a aprendizagem de uma nova língua, é necessário haver uma primeira (REVUZ, 2001), pois o aprendiz sempre a ela recorrerá. Entretanto, além de uma base fundadora constituída pela língua dita Materna, para haver a aprendizagem de uma LE são necessários processos de identificação do sujeito com a LE e, assim ocorrendo, traços do Outro, discursivizado por essa língua, poderão, também, constituir o sujeito. Segundo Coracini (2007, p.11), a aprendizagem só ocorre se “o outro é (in)corporado, “fagocitado””, ou seja, a aprendizagem só ocorre quando o sujeito toma e é tomado pelo objeto, no caso a LE. A partir dessa perspectiva, parece-nos arriscado definirmos, para um sujeito entre línguas, qual será definida, por ele, como Materna ou Estrangeira. Mas tê-las, inicialmente, articuladas às devidas designações, com os sentidos específicos propostos, acreditamos ser importante para a organização do pensamento do sujeito aprendiz.

Essa discussão nos leva à outra sobre bilinguismo. Como mencionamos, brevemente, há diversos campos que tratam o bilinguismo de posições e visões distintas. A pergunta norteadora, para nós, é em que medida é possível a um sujeito ver-se constituído subjetivamente por duas ou mais línguas e como ele (se) identifica na alternância delas?

Para discutir o tema do bilinguismo a partir dessas perguntas, recorreremos à Serrani (2001), que, com base em um estudo metódico de Dabène³⁴ (1994), problematiza várias perspectivas pelas quais é possível pensar a questão. O que está no cerne do problema, na opinião das autoras, é a relação do indivíduo com as línguas e não o lugar geográfico em que se dá o contato com elas e que veremos no decorrer de quatro perspectivas a seguir.

A primeira perspectiva considera as atitudes dos indivíduos em relação à(s) língua(s). Como atitude, nesse contexto, entende-se o posicionamento do indivíduo realizado de modo consciente e organizado ante o outro e todo o âmbito social. Esse posicionamento não é, necessariamente, determinado pela fala do indivíduo. Outra definição que concerne à tal

³⁴ DABÈNE, L. Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris, Hachette, 1994.

atitude, para a autora, é a importância dada à utilidade da língua, pelo indivíduo, através de representações construídas socialmente.

A segunda perspectiva enfoca as capacidades do bilíngue. Compreendendo que há inúmeras abordagens sobre bilinguismo, sob o campo da sociolinguística, é possível observar que as línguas não são utilizadas em um mesmo contexto, mas, sim, de modo complementar. Ou seja, o falante escolhe em qual língua irá dizer, de acordo com sua vontade e necessidade. Podemos observar que, nessa perspectiva, o indivíduo tem o controle do que diz, como diz e quando diz.

É interessante a caracterização que o bilinguismo pode receber de diversas modalidades de aquisição, dentre elas: Bilinguismo precoce, línguas aprendidas simultaneamente na primeira infância; bilinguismo tardio, línguas aprendidas sequencialmente; bilinguismo residual ou regressivo, línguas mantidas com competências³⁵ reduzidas; bilinguismo equilibrado, cujos níveis de competência são relativamente equivalentes e, se assimétricos, então, trata-se de bilinguismo dominante; bilinguismo ativo, em que há competência de compreensão e expressão nas duas línguas e bilinguismo passivo, quando há somente em uma das línguas o domínio da compreensão; bilinguismo técnico, resumido a uso de línguas para fins específicos; bilinguismo aditivo, quando as duas línguas são valorizadas socialmente beneficiando o falante, e o bilinguismo substrativo, quando a primeira língua aprendida é desvalorizada.

Seguindo a linha da sociolinguística, na terceira perspectiva, vemos as práticas dos bilíngues, ou seja, a presença de marcas discursivas que surgem nos dizeres dos falantes. Essas marcas, segundo os sociolinguistas, etnologistas e algumas vertentes da análise do discurso, estão relacionadas à origem linguística dos interlocutores, suas competências, vocabulários, ambientes onde se dão os dizeres, entre outros fatores.

Por fim, dentre as práticas do bilíngue, há a constituição de uma quarta perspectiva. Nela, encontramos: a consciência do indivíduo em relação à linguagem e seu caráter arbitrário, e a linguística. Ou seja, a capacidade de distinguir os elementos linguísticos de cada língua; a consciência normativa, fazendo uso de formas adequadas para dizer; a consciência etnolinguística e sociolinguística, capacidade esta que permite ao indivíduo escolher seu repertório de acordo com o que lhe convém.

Dentro das quatro perspectivas apontadas, foi possível observar que a concepção de sujeito é de alguém que tem o controle de seus dizeres e de sua atitude em relação à(s)

³⁵ Por competência, de acordo com Serrani (2001), entende-se: ler, escrever, falar e ouvir.

língua(s). Sendo assim, Serrani (2001) indaga: Qual o mecanismo corresponde, no sujeito, a possibilidade de combinação de dois sistemas linguísticos? Ou, como o sujeito identifica a alternância de línguas?

Com base no questionamento de Serrani, trazemos a posição de Revuz (2001), que considera a alteridade como um elemento fundamental para se pensar a relação do sujeito com as línguas e propõe que o bilinguismo seja um processo no qual o sujeito, em sua primeira infância, inscreve-se e é inscrito em duas línguas, simultaneamente. Sendo assim, o resultado desse processo é uma imbricação de línguas na constituição do sujeito. Esse conceito vai em encontro com nossa hipótese, porque pressupõe que a identificação esteja na base de uma relação do sujeito com a(s) língua(s).

Na mesma direção de Revuz, Melman (1992) designa o conceito de bilinguismo como a relação de duas línguas distintas, na qual uma será a língua de mestre e a outra de escravo, considerando a base da proposta hegeliana³⁶ sobre tal dialética. Isso quer dizer que jamais, para o autor, duas línguas terão o mesmo peso afetivo para o sujeito e a língua de mestre será aquela na qual ele é dito e se diz, ou seja, a LM. Em outras palavras, sempre haverá uma língua que assumirá, para o sujeito, o status de materna, ainda que duas ou mais línguas o constituam.

Pensando a metáfora de mestre e escravo para um contexto de migração, particularmente, aos nossos participantes dentro de território italiano, a língua do Outro, que, para migrantes, é a língua de escravo, pode ganhar o status de mestre, ou não, na dependência dos processos de identificação que podem (ou não) ser instaurados. Outro trabalho que contribui para reforçar essa perspectiva é o de Righi (2011), ao esclarecer que o termo bilinguismo é inapropriado para uma perspectiva que aposta na imbricação de línguas na constituição da subjetividade do sujeito, pois o termo proporia uma dicotomia entre a LM e a LE.

Nossa aposta teórica se filia numa concepção de bilinguismo que rejeita a possibilidade de uma relação de igualdade nos status das línguas nas quais o sujeito é constituído. A LM sempre será afetada pelo contato com outras línguas. Consequentemente, o lugar do sujeito nessa língua também sofrerá deslocamentos. Concordamos, então, com Cavallari (2011, p. 144) quanto aos efeitos do encontro-confronto do sujeito entre-línguas, quando afirma que o lugar do sujeito bilíngue é sempre o entre-lugar, pois “o sujeito se torna

³⁶ Ao desenvolvimento que se faz através do embate e da superação de contradições, Hegel denominou dialética. Disponível em: < <http://www.fontedosaber.com/filosofia/filosofia-hegeliana.html> > Acesso em: 23 Maio 2015.

bilíngue ou estrangeiro em ambas as línguas, já que o contato entre a LM e a LE possibilita a ruptura e o deslocamento de lugares e de identidades já constituídas na/pela LM”.

A problematização empreendida sobre bilinguismo traz consigo a abordagem sobre hibridismo, tema bastante discutido nos estudos culturais pós-colonialistas.

As ciências humanas encaram o hibridismo vinculando-o à globalização e às culturas que nelas estão em constante jogo (KERN, 2004). Sua relevância, para nós, se deve ao fato de que o tema tem sido recorrente em trabalhos que se debruçam sobre a questão da migração. Mesmo não sendo o foco de nossa pesquisa, o conceito de hibridismo pode contribuir para pensarmos a constituição subjetiva como um processo híbrido.

Para migrantes, o lar, a princípio, visto como sendo o país de origem, a LM e sua cultura, podem vir a ser substituídos pelo novo país de acolhida, a LE e sua cultura ou conviverem juntos, ficando, assim, o sujeito em uma posição de entre-línguas, entre-países e entre-culturas. Com isso, a sensação de (des)conforto no distanciamento do lar pode vir a sofrer alterações (ORLANDI, 2004). A partir desta exposição, ao abordarmos a relação entre linguagem e identidade, surge a questão de hibridismo cultural. Bhabha, um dos principais proponentes da noção nos estudos culturais pós-colonialistas, postula que o hibridismo constitui:

[...] um processo de inter-relação cultural que, mais do que transcender fronteiras ou limites, insiste em mostrar – em qualquer diálogo cultural ou comunal – as dissonâncias que precisam ser atravessadas apesar das relações de proximidade; as disjunções de poder ou posição que precisam ser contestadas; os valores éticos e estéticos que precisam ser ‘traduzidos’ mas que não transcenderão pacificamente o processo de hibridização. [...] A hibridização não é algo dado, encontrável num objeto ou numa identidade mítica “híbrida” - é uma forma de conhecimento, um processo de compreender ou perceber o movimento ambíguo e ansioso de trânsito ou transição que necessariamente acompanha qualquer forma de transformação social sem a promessa de clausura celebratória, nem a transcendência das condições complexas até mesmo conflitantes que acompanham o ato de tradução cultural. (BHABHA³⁷, 2000 apud Souza, 2012.)

Assim, para o autor, a hibridização acontece no interior dos discursos de colonizados e colonizadores, espaço discursivo em que o sujeito é atravessado por histórias, culturas e ideologias heterogêneas que o constituem. Ou seja, o sujeito já é híbrido desde que foi atravessado pela linguagem e não a partir de seu contato com distintos elementos “puros” e fixos. Assim, a hibridização é um processo constante, dinâmico, incontrolável que “é afetado

³⁷ BHABHA, H. **Minority Culture and Creative Anxiety**. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org/studies/reinventing_britain/bhabha> Acesso em: 2000

e afeta por, traduz e é traduzido por as múltiplas e complexas estruturas de poder existentes” (SOUZA, 2007 p. 11) em espaços sociais.

Em caso de migrações, o hibridismo pode acontecer de modo individual, quando o indivíduo se encontra em um entremeio de fronteiras culturais, ou de modo coletivo, quando um grupo não se sente representado por uma identidade cultural ou política e procura por uma nova representação e identidade. Sobre essa cultura migrante, Bhabha (2008, p. 308) declara que

[...] a posição minoritária, dramatiza a atividade da intraduzibilidade da cultura; ao fazê-lo, ela desloca a questão da apropriação da cultura para além do sonho do assimilacionista, ou do pesadelo do racista, de uma “transmissão total do conteúdo”, em direção a um encontro com o processo ambivalente de cisão e hibridização que marca a identificação com a diferença da cultura.

O termo tradução produz sentidos que remetem à tradução de línguas. Reconhecendo que não é possível traduzir, termo a termo, uma língua à outra, deduzimos que o mesmo ocorra em relação à cultura. Santos, (1995 apud GUILHERME & DIETZ, 2015) postula que o ponto em comum de culturas, não importa o quão forte seja, é incompleto tanto quanto a própria cultura. Essa incompletude da cultura não é visível até o momento em que duas ou mais culturas se encontram e se confrontam.

Portanto, os processos de hibridização e tradução cultural não constituem um meio para entendimento entre os povos, mas, sim, uma problemática de representação e de individuação colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que os saberes “se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento” (BHABHA, 1998, p. 165).

Desde modo, compreendemos que, de acordo com as palavras de Bhabha (2000), o processo de hibridismo, possível de ocorrer nos movimentos migratórios, não se caracteriza, apenas, como a união de duas partes vindas de um único encontro e, tendo como resultado, a produção de um terceiro elemento. O processo de hibridismo é, para o autor, um emaranhado de encontros (e acrescentaríamos confrontos) em constante negociação inclusiva entre diferenças culturais. Esta interação do sujeito transcende o espaço físico e ultrapassa níveis linguísticos (BURKE, 2003).

Há, na hibridização, processos em que a diferença cultural surge em enunciados os quais “discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (BHABHA, 1998, p. 34). É também um processo de negociação cultural “um modo de apropriação e de resistência, do pré-determinado ao desejado” (BHABHA, 1994, p.

120). Em outras palavras, a hibridização é um processo político de força e poder, o qual pode ser uma vitória para o colonizado que ganha força e poder e, dessa forma, uma ameaça ao colonizador que vai perdendo a sua “pureza³⁸” inicial.

Compreendemos que o processo de hibridização é bastante complexo sob o conceito de Bhabha e, por trabalharmos com noção de sujeito aportada na psicanálise, entendemos que todo e qualquer processo híbrido ocorrerá de acordo com a identificação do sujeito. Imigrante ou não, ele se apropria de elementos do colonizador, ou colonizado, como também resiste e refuta esses elementos, via inconsciente. Sobre essa questão, julgamos interessante e bastante relevante o que Gruzinski (2001, p. 40) propõe. O autor dispõe, em sua obra, que o resultado híbrido pode ser somente um resultado exótico ditado por um status intelectual.

Por trás de seu caráter aproximativo, esse discurso, que vai se banalizando, não é tão neutro, nem tão espontâneo como parece. Nele é possível enxergar a linguagem de identificação das novas elites internacionais, que, desenraizadas, cosmopolitas e ecléticas, apelam para todo tipo de empréstimo às “culturas do mundo”. Tal linguagem corresponderia a um fenômeno social e a uma tomada de consciência desses ambientes acostumados a consumir tudo o que o globo lhes oferece, e para os quais o híbrido parece estar desbancando o exótico.

Ou seja, vislumbrando nossos participantes sob o olhar do conceito de híbrido, acreditamos que alguém pode se reconhecer como híbrido, considerando-se a instância egóica, porém pode não constituir-se um sujeito híbrido e sim ser constituído por traços de culturas distintas, os quais ele reconhece, mas não toma para si. Não há aqui a questão de querer ser, mas sim, o ser, demandando assim, a identificação do sujeito.

Dando continuidade ao processo de hibridização, Bhabha (1998) chama de metonímia da presença a capacidade que alguém tem, em processo híbrido, de reconhecer semelhanças e diferenças nos elementos que o compõe, sejam eles históricos e políticos da cultura que o constitui. Assim, é possível se fazer uma conexão entre os elementos antigos e os novos os quais "encontram sua voz numa dialética que não busca supremacia ou soberania cultural" (BHABHA, 1993, p. 212). Nesse sentido, buscamos, junto aos nossos participantes de pesquisa, observar nas representações, no interdiscurso que compõe seus dizeres e até mesmo no silêncio, traços dos efeitos do encontro-confronto que se instaura por serem sujeitos entre-línguas, entre-culturas e, conseqüentemente, terem como posição discursiva o entre-lugar.

³⁸ Fizemos uso de aspas por acreditarmos que não há pureza em línguas ou culturas, mas, sim, a ilusão de pureza. Contudo, mantivemos o termo que o autor faz uso em sua obra.

CAPÍTULO DOIS – METODOLOGIA

A execução do projeto de pesquisa aqui proposto demandou um fazer metodológico apoiado nos pressupostos teórico-metodológicos da AD e em alguns conceitos da psicanálise freudo-lacaniana. Assim, como o fazer metodológico na AD é sempre da ordem de um gesto de interpretação que nasce do olhar do pesquisador sobre o *corpus*, olhar este afetado por sua subjetividade, e interpelado pelas questões de sua pesquisa, passamos a descrever a seguir como se deu essa construção.

No que concerne aos procedimentos junto ao Conselho de Ética em Pesquisa – CEP, em um primeiro momento, o projeto passou pela sua aprovação para dar início às etapas procedentes. Foram selecionados três adolescentes brasileiros, sendo dois deles irmãos e mais uma adolescente de outra família, como participantes da pesquisa, e os critérios de escolha foram: idades entre quatorze e dezesseis anos; nascidos no Brasil e tendo estabelecida a Língua Portuguesa como a materna; terem duas cidadanias (brasileira e italiana); serem residentes ou que residiram na Itália; ter a concordância dos pais dos sujeitos em permitirem a participação de seus filhos na pesquisa; e a concordância dos sujeitos a participar na pesquisa.

O fato de o *corpus* de pesquisa ser constituído de um número ímpar de participantes torna-se interessante pois assim apresentaremos dizeres de três sujeitos, a partir dos quais podemos sinalizar semelhanças e diferenças em observações de irmãos, crescidos juntos e com oportunidades semelhantes, quanto semelhanças entre sujeitos desconhecidos. Esse quadro contribui para a discussão de nossa hipótese, que aposta haver uma possível imbricação de línguas e culturas em adolescentes imigrantes em contexto migracional. Ou seja, indiferentemente se são irmãos ou não, indivíduos são únicos, assim como a subjetividade, a identificação e o efeito produzido por ela.

Para dar início ao processo de coleta de dados, foi feito um contato via e-mail e telefone com os pais e com os adolescentes participantes desta pesquisa, a fim de explicar e informar, detalhadamente, qual o objeto e tema do trabalho, esclarecer questões sobre este, como se daria a participação dos adolescentes e a importância do consentimento dos pais. Tendo a concordância de todos, iniciamos a coleta de dados. Esta foi realizada com entrevistas via *Skype* programadas com data e hora. Todas tiveram registro em áudio (gravação fonética) e fílmico e privilegiaram questões pertinentes à pesquisa.

O registro fílmico, possibilitado pelo *Skype*, é utilizado pelo fato de, para esta pesquisa, ser de extrema relevância atentar para a resposta que o sujeito dá à interrogação que o outro lhe traz, conforme apontamos anteriormente. Nas respostas dos participantes da pesquisa, será possível evidenciar as representações e as possíveis rupturas que elas sofrem devido à experiência da migração. Como assinalamos, o sujeito “responde” não só com palavras, mas também com expressões corporais, que podem se configurar nos gestos dos adolescentes, em suas expressões faciais, todos esses indícios, também, de processos de identificação que se materializam para além do que se enuncia no dizer.

O conjunto dizer e corpo constitui um sujeito falante. O que ocorre na instância discursiva das entrevistas possibilitará à análise discutir como as representações de LM, LE, país de origem e acolhida e as rupturas destas operam na constituição da memória discursiva sobre esses objetos naquele que enuncia, de modo a problematizar a sua implicação subjetiva no que diz. Tal análise se pautará na relação intradiscurso-interdiscurso, que nos permitirá discutir as regularidades e irregularidades nos dizeres dos participantes, ou seja, as ressonâncias e dissonâncias discursivas que indiciam a memória discursiva e as possíveis brechas nessa memória, todos esses elementos que fazem parte da constituição identitária dos adolescentes imigrantes.

Por fim, por se tratar de uma pesquisa na perspectiva discursiva, conforme delineada na parte teórica, selecionamos recortes discursivos das transcrições que constituem o *corpus* de nossa análise e estabelecemos um gesto de interpretação possível para os rastros de identificações com a LE, no caso, com foco na Língua Italiana, com o país e com o povo, presentes nas falas dos adolescentes.

Cabe, aqui, esclarecer que os adolescentes foram escolhidos para este trabalho por seus pais fazerem parte do rol de amizade da pesquisadora e terem migrado para a Itália. Por conseguinte, a Itália e a Língua Italiana tornaram-se elementos para este trabalho. Pelo prévio conhecimento desses participantes por intermédio de seus pais, a pesquisadora sentiu-se envolvida afetivamente pelo tema deste trabalho para ser investigado, visto que havia um conhecimento do histórico das famílias em questão. Este incluía suas angústias pré-mudança, seus problemas com filhos e adaptações na chegada à Itália relatados em conversas informais. Sendo assim, foi possível dar o direcionamento apropriado às questões de entrevista para este trabalho, de modo que chegassem ao ponto que traçamos para ser analisado: um *corpus* constituído de dizeres de adolescentes que migraram para a Itália. Foi possível, também, relacionar participantes para a pesquisa, que guardam, dentro de um mesmo recorte histórico,

muitas semelhanças e, ao mesmo tempo, diferenças, como, por exemplo: a idade dos sujeitos de pesquisa serem próximas; um dos motivos para mudança de país ser porque os respectivos pais já estavam residindo na Itália há, aproximadamente, um ano antes de levarem seus filhos; o uso (e não uso) da Língua Inglesa na Itália por já terem a aprendizagem e a diferença que isso fez, dentre outras. Esses elementos (in)existentes entre os participantes nos instigaram a selecionar os três participantes.

Consideramos interessante observar as igualdades e diferenças entre irmãos, educados e criados dentro de uma mesma rotina familiar, bem como também a observação de semelhanças entre dois adolescentes de famílias distintas que, nem ao menos, se conhecem.

O roteiro semiestruturado de perguntas para a entrevista foi elaborado seguindo uma ordem cronológica de acontecimentos, abordando temas a partir de suas mudanças de país para que cada adolescente buscasse, de certa forma, se remeter ao passado já vivido e, ao mesmo tempo, trazê-lo para seu presente em seu dizer. Esse foi um norteamento que ficou estabelecido pela pesquisadora para que as entrevistas fossem conduzidas, pois já havia algum tempo que os adolescentes tinham chegado na Itália. Sendo assim, algumas perguntas direcionadoras da entrevista³⁹ remetem os participantes ao passado. Este posicionamento justifica-se por ser de interesse desta pesquisa o encontro-confronto primeiro com a LE, as percepções que tiveram na saída do país de origem e chegada ao país de acolhida e, a partir disso, relatarem seus cotidianos em uma situação de migração. Portanto, foram aplicadas questões como: “Quando você mudou para a Itália?”, “Como foi sua aprendizagem de Língua Italiana?”, entre outras, pois a data da entrevista não foi o momento de transição dos participantes entre países e línguas. Para tanto, estabelecemos questionamentos que intencionaram abordar três fases vividas pelos adolescentes: a situação na qual eles foram de mudança do Brasil para a Itália, incluindo o fato de irem com idades inferiores, entre nove e onze anos; a fase inicial de migração, marcada pela matrícula em escolas, enfrentamento com a aprendizagem de Língua Italiana, socialização em um novo país; e por fim, os dizeres atuais dos adolescentes sobre a visão do que viveram estando lá ou o que vive uma das participantes que ainda mora na Itália, e sobre o retorno para o Brasil, no caso dos irmãos.

As entrevistas foram realizadas individualmente com os adolescentes e tiveram duração de, aproximadamente, trinta minutos cada uma. Esta tática foi utilizada pela pesquisadora na entrevista para deixar os adolescentes mais à vontade, ao falarem sobre assuntos diversos aleatoriamente, na tentativa de manter a espontaneidade em seus dizeres.

³⁹ O roteiro de perguntas da entrevista encontra-se anexo.

De início, procuramos saber em qual data os três adolescentes foram morar na Itália para estabelecer uma ordem cronológica de acontecimentos. Remetê-los ao passado foi fundamental para darmos início à entrevista, levando-os a recorrer à memória e falar de si, mas, ao mesmo tempo, falando de um outro que ficou no passado.

Compreendemos que “ao (re)contar, o enunciador (re)cria sua história e sua memória, (re)cria outros sentidos para si e para a língua” (STUBE, 2011, p 38.). Portanto, a despeito da diferença de idades, acreditamos que os participantes da pesquisa devem ser ouvidos e, dentro das limitações advindas de pouca idade, experiência de vida ou amadurecimento, os dizeres de nossos participantes podem ser significativos para narrar uma experiência de vida e podem ser interpretados e analisados com base nos pressupostos da AD, aos quais nos filiamos.

Além disso, partindo do discurso da globalização, que pode produzir efeitos de sentidos em torno da naturalização da amenização de conflitos entre os povos, direitos e deveres iguais a todos na tentativa de mostrar um cenário homogêneo, percebemos que é repassado aos pais, e, muitas vezes, pelos pais brasileiros, ou residentes no Brasil, que o melhor para os filhos é estudarem/morarem fora, aprenderem outras línguas para terem melhores oportunidades profissionais, minimizando, assim, desigualdades sociais. Esse imaginário constituído, em grande parte, por enunciados que foram naturalizados e cujo funcionamento remete ao de clichês e estereótipos⁴⁰, poderia representar ser um facilitador para os indivíduos, principalmente para os adolescentes participantes deste trabalho, constituindo uma motivação para se expressarem. Sendo assim, entendemos que o dizer de si inclui, também, o dizer do outro, o contar histórias e instâncias que constituem aquele que narra por meio de interpretações para a construção de uma “verdade”⁴¹ (CORACINI, 2007). Essa “verdade” construída por nossos participantes de pesquisa é a que seguiremos daqui por diante, pois consideramos que “só há experiência se há narração, o endereçamento de uma história a alguém que [a] escute, que leia, que testemunhe” (SOUSA, 2005, p.5).

Outro fator que deve ser esclarecido é que, mesmo fazendo a relação prévia de vinte e uma questões norteadoras para a entrevista, consideramos, por algumas vezes, necessário modificá-las, ou colocá-las em ordem diferente da estabelecida, sem que saíssem do objetivo. A flexibilidade nesse quesito foi a tática encontrada para facilitar a comunicação entre pesquisadora e entrevistados, já que, por algumas vezes, houve respostas monossilábicas por parte dos adolescentes.

⁴⁰ Falaremos sobre clichês e estereótipos mais adiante.

⁴¹ A verdade a qual Coracini (2007) se refere é sempre da ordem de uma meia verdade, pontual, muitas vezes (re)contada e (re)elaborada nas diversas versões que alguém conta de si.

Em trabalhos como este, os participantes de pesquisa sabem que seus dizeres podem ser lidos por outras pessoas, e os efeitos dessa condição de produção não devem ser descartados pelos pesquisadores, ao interpretar e descrever seu material coletado.

Para manter o anonimato dos participantes, nós os nomeamos com nomes fictícios que ficaram estabelecidos como: Lena, Cadu e Tata. Cadu e Lena são os irmãos que foram para a Itália em agosto de 2008 e retornaram ao Brasil em janeiro 2011 com seus pais. Tata foi para a Itália em outubro de 2010 e, até a data de hoje, continua residindo no país com seus pais e irmão.

Para melhor compreensão sobre os dizeres, utilizamos as legendas: P = Pesquisadora; /.../ = Pausa mais longa na fala; ... = Pausa curta ou fragmentos incompletos; (INCOMP) = Incompreensível.

Gostaríamos de esclarecer que, em alguns momentos da entrevista, foi necessária a repetição, por parte da entrevistadora, dos dizeres do(as) entrevistado(as) ou até mesmo uma reformulação, o mais próximo possível⁴², do que foi dito, pois os participantes responderam a algumas questões, muito evasivamente e, em alguns momentos, o áudio do *skype* apresentou falha ou cortes no som.

Após a coleta de dados, transcrições das entrevistas e prévia leitura, observamos que intencionamos perguntar aos participantes sobre cultura, língua, percepções sobre país e povos, dentre outros. Porém, por termos, muitas vezes, respostas monossilábicas, ou percebermos ausência de resposta por faltar conhecimento e/ou compreensão dos participantes sobre o tema abordado, passamos a direcionar as questões. Entretanto, por mais direcionador que tivesse sido o dizer da pesquisadora para um devido lugar, sugerindo, muitas vezes, comparações entre países, línguas, dentre outros elementos, foi possível perceber que há momentos em que os participantes se veem contemplados nos dizeres da pesquisadora e reagem de forma espontânea e com entoação exclamativa. Visto que essa reação poderia ter sido contrária ou não ter acontecido, observamos que as respostas e reações desses adolescentes são válidas para análise.

Outro fator possível de perceber, ao darmos início às análises, foi a recorrência de formas de comparação de superioridade, inferioridade ou equivalência usadas pelos participantes para referirem-se às posições que ocupavam na condição de imigrantes. O fato de os participantes insistirem na comparação, algumas vezes, direcionada pela pesquisadora e outras proposta por eles, e se valerem delas para, minimamente, marcarem certo

⁴² Dizemos “o mais próxima possível” devido a compreensão da língua ser inatingível, lembrando assim, o trabalho de Gadet e Pêcheux (2004) e, também, porque um enunciado retomado é sempre da ordem do novo.

posicionamento discursivo, faz com que possamos dizer que o lugar dos adolescentes imigrantes desta pesquisa se fez pelas formas de comparação na alternância das instâncias de superioridade, inferioridade ou equivalência, conforme poderemos vislumbrar na discussão do resultado de análise.

Com esse levantamento, decidimos dividir nosso *corpus* entre categorias de análise. Dessa forma, procuramos agrupar as representações apontadas sobre língua, cultura, países, povos e a imagem de si. Ou seja, como os participantes se representam ou como hoje eles julgam que se representavam na época em que chegaram e residiam na Itália.

As categorias de análise, inicialmente, foram divididas em três partes: Representações 1 (REP1), o Outro como melhor do que o Eu; Representações 2 (REP2), o Outro como o Eu; Representações 3 (REP3), o Outro como menor do que Eu⁴³. Respectivamente, fizemos referência ao Outro como o estrangeiro e o Eu como a posição da qual cada um enuncia, não necessariamente, como brasileiro ou como o Brasil.

Como vimos nos pressupostos teóricos, o discurso materializa a incidência da história e da ideologia na constituição do dizer, sendo fortemente afetado pelas condições de produção, as quais assinalam de que posição alguém pode e deve enunciar e interferem nos efeitos de sentido.

Procuramos observar os efeitos de sentido que apontam para aquilo que é recorrente e aquilo que faz furo indiciado nos entraves, lapsos e deslizos que podem ocorrer na reformulação do dizer e na não transparência da língua, ou seja

observando o funcionamento parafrásico do discurso e acolhendo os equívocos, as ambiguidades e os lapsos presentes no dizer, visto que tais elementos são inerentes à língua e aparecem no discurso exatamente nas reformulações. (TAVARES, 2009, p. 108.)

Não serão as falhas nos dizeres que definirão erros ou acertos, mas, sim, nos colocarão frente a efeitos de sentidos que produzirem. Afinal, referimo-nos como ressonâncias discursivas a retomada do já dito, porém, mesmo utilizando as mesmas palavras, elas jamais serão idênticas em seus sentidos.

Nas paráfrases, entendemos ser possível relacionar significações (imaginárias) de sentidos, e seus efeitos, presentes nos dizeres. O enunciado está relacionado às condições de produção, o que inclui a posição que o sujeito ocupa ao enunciar, e a tentativa de descrevê-lo

⁴³ Utilizamos os superlativos de superioridade e inferioridade (melhor e menor) sem a intenção de fazer algum juízo de valor sobre algo ser melhor ou pior que outro, mas, sim, buscando discutir efeitos de sentido produzidos nos dizeres dos participantes ao se posicionarem e dizerem da posição de imigrantes.

“está exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro” (PÊCHEUX, 1997, p. 53). Porém é nesse aspecto que entendemos trabalhar a AD: trabalhar as relações entre o sujeito, língua e a história, procurando fazer o levantamento de marcas linguístico-discursivas e analisar os sentidos, efeitos e interpretações do que o sujeito diz em relação a outros dizeres e também do que ele não diz.

2.1 Condições de Produção

Um fator que nos parece relevante mencionar são os pais desses três adolescentes terem ido, inicialmente, sozinhos para a Itália, mais especificamente para Milão, norte da Itália, e darem entrada no processo de cidadania italiana. Mesmo não havendo parente próximo italiano com os quais tenha sido possível conviverem, as leis italianas dão o direito à cidadania sanguínea, não importando o grau de parentesco. No caso dos participantes dessa pesquisa, a cidadania italiana foi possível devido aos bisavós e tataravós de seus pais terem origem italiana.

O que intencionamos dizer nessa exposição é que nem os pais dos participantes desta pesquisa e menos ainda os próprios participantes não tiveram a convivência com um nativo italiano antes de se mudarem para a Itália, portanto, a migração e o encontro com o estrangeiro seria algo novo para todos.

Outro ponto de relevância são as condições nas quais essas famílias migraram para a Itália. Diferentemente de indivíduos que vão para um país estrangeiro de forma ilegal, geralmente, com visto de turista ou estudante, tendo o propósito de trabalhar e fixar residência, pessoas refugiadas de guerra ou que fogem da miséria de seu país, preferindo arriscar-se clandestinamente em barcos, mesmo sabendo que muitos morrem durante o trajeto⁴⁴, os pais dos participantes dessa pesquisa foram para a Itália com documentos pessoais legalizados e com objetivo de organizar a mudança de seus respectivos filhos para o país.

⁴⁴ Fazemos referência aos acontecimentos atuais, amplamente divulgados em meios midiáticos, sobre africanos tentando migrar para Europa, principalmente, pela entrada na Itália em barcos irregulares e de forma clandestina. Apesar de muitos africanos morrerem no mar Mediterrâneo, seus conterrâneos continuam arriscando a travessia. Esse fato nos leva à compreensão de que, para um africano nessa situação, o arriscar-se e morrer é, na visão desses indivíduos, melhor do que permanecerem no seu país de origem. Esse fato reflete a grande contingência desse povo e o que eles estão dispostos a se submeter para sobrevivência básica de um ser humano. Esse quadro nos faz pensar no desejo que envolve a língua para que falem, interajam, estudem e trabalhem em um novo país.

Não pretendemos aqui fazer um julgamento de valor, muito menos generalizar as diversas situações que imigrantes chegam a outro país. Porém, por termos conhecimento sobre as condições nas quais essas famílias migraram para a Itália, podemos dizer que as situações são bastante diferentes de imigrantes de classe social baixa, sem emprego, sem casa própria e sem estudo no Brasil e foram para Itália. Compreendemos que, indiferente da situação em que ocorre a migração, os indivíduos buscam, em outro país, segurança, realizações pessoais, melhor qualidade de vida, oportunidades profissionais, dentre outros. Entretanto, há a diferença contingencial entre o indivíduo buscar melhoria da qualidade de vida que já tem, caso das famílias de nossos participantes, e o indivíduo procurar por alguma qualidade de vida, fugindo de pobreza, guerras e violência encontradas em seu país de origem.

As famílias de nossos participantes migraram para a Itália tendo, no Brasil, casa própria, carros, colocação profissional, vida social, cultural, lazer, escolaridade e laços familiares e de amizades sólidos. Os pais dos adolescentes escolheram ir para a Itália por terem direito a cidadania italiana e ver no país a chance de melhorarem a qualidade de vida que já tinham no Brasil em relação a segurança física e investimento em campos profissionais. Como consequência, viram a possibilidade de enriquecimento cultural, educacional e em experiências de vidas.

Defendemos que essas diferentes condições nas quais as pessoas saem de seus países de origem e chegam no de acolhida podem fazer diferença para os indivíduos imigrantes no chegar e permanecer no país de acolhida ou retornar ao país de origem.

Após os pais dos adolescentes estarem residindo há, aproximadamente, um ano na Itália, seus filhos, nossos participantes de pesquisa, foram informados que iriam mudar-se, também, e, conseqüentemente, mudariam de escolas, fariam novas amizades e iriam residir a um oceano de distância de suas famílias e cidades natais. Esse fato concretiza a posição de imigrantes que nossos participantes ocupam, pois todos os três saíram do país de origem para residirem em outro país sem um período pré-definido ou com projetos de retornarem a terra “natal”.

Os irmãos, dois dos três participantes deste trabalho, são naturais de São Paulo, Capital e, mesmo residindo no Brasil, estudavam em uma escola inglesa. Nessa escola, o público principal são crianças estrangeiras em situação de migração no Brasil e a língua predominante é a inglesa, sendo a Língua Portuguesa colocada como estrangeira e com duas horas/aula por semana em sua grade horária. A escola em referência é procurada, também, por pessoas brasileiras de classe média alta que querem seus filhos bilíngues, dentre outras razões.

Antes disso, esses irmãos residiram por cinco anos em Portugal e lá ingressaram em uma escola também inglesa. O menino foi matriculado aos três anos de idade e a menina aos cinco anos, ou seja, ambos foram alfabetizados, principalmente o menino, em Língua Inglesa.

A terceira adolescente de nosso *corpus* é nascida em Uberlândia, Minas Gerais, principal cidade do Triângulo Mineiro, cuja logística privilegiada tem atraído diversas empresas, indústrias, estabelecimentos de ensino, de pré-escola a universidades, e seu crescimento é facilmente percebido entre os moradores. Esse fato atrai, também, pessoas de outras cidades, estados e países e a mesclagem de culturas e as oportunidades aumentam junto com a cidade. A nosso ver, as condições geográficas e econômicas da cidade poderiam gerar o interesse dos indivíduos pela aprendizagem de novas línguas.

A diversidade cultural “passeia” pela cidade e novos horizontes de conhecimentos emergem, mas percebemos que este conhecimento e oportunidades não chegam igualmente a todos os moradores. Em outras palavras, apesar de ser perceptível o aumento da diversidade cultural, vinda de vários países por processos de migração ou intercâmbios, existem grupos isolados onde o conhecimento de outras culturas e a aprendizagem de novas línguas não os alcançam devido a desigualdades sociais, diferentes interesses ou oportunidades, entre outros. Exemplo disso é a nossa terceira adolescente. Ela morou, desde seu nascimento e até ir para a Itália, em Uberlândia, estudou em escola pública municipal, e o contato com uma LE, a inglesa, ocorreu, unicamente, no último ano de estudo (sexto ano do Ensino Fundamental) antes de migrar para a Itália. Lembrando que a grade horária de LE nas escolas públicas, até o momento atual, é de uma hora/aula por semana no Ensino Fundamental dois⁴⁵.

Resumindo, entre os três participantes de nossa pesquisa, dois deles, os irmãos, tiveram acesso à aprendizagem de Língua Inglesa em um contexto próximo ao de imersão, enquanto a terceira menina teve pouca exposição à aprendizagem de Língua Inglesa e tampouco com outra qualquer que não fosse a Língua Portuguesa. Ou seja, nenhum deles teve algum contato com a Língua Italiana até o momento de deixarem o Brasil e se mudarem para a Itália. Essa realidade não foi um fator impeditivo ou preocupante para que esses adolescentes mudassem para a Itália e dessem continuidade aos seus estudos. Os adolescentes e seus pais, não procuraram cursos de Língua Italiana no Brasil antes de migrarem. Tampouco os adolescentes tiveram contato com a língua oficial da Itália durante o ano em que os pais ficaram no país preparando a ida de seus filhos.

⁴⁵ Segundo a Lei número 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração, o ensino fundamental dois refere-se do sexto ano ao nono ano, antiga 5ª a 8ª séries, respectivamente.

Com este breve panorama sobre as condições em que os três adolescentes se encontravam quando mudaram para a Itália, daremos sequência à discussão dos resultados de análise de nosso *corpus* de pesquisa.

CAPÍTULO TRÊS - ANÁLISE DO CORPUS

Passamos a discorrer sobre os resultados da análise do nosso *corpus*, que, conforme já sinalizado, se compõe das transcrições de entrevistas realizadas com os três adolescentes, com idades entre quatorze e dezesseis anos, que migraram para a Itália quando tinham entre nove e onze anos de idade. A análise se debruçou sobre as representações de LM, LE e dos países de origem e de acolhida existentes em seus dizeres. O objetivo aqui é discutir os efeitos de sentido das representações, que podem incidir na constituição identitária dos participantes.

Logo no início das entrevistas, chamou-nos a atenção o fato de os três participantes referirem-se aos respectivos pais ao responderem à pergunta “*O que você achou de mudar de país?*”. Vejamos o recorte⁴⁶ 1 (R1):

(R1)

Cadu- *Na verdade, eu fiquei bem feliz, porque é...acho que...meu pai, ele já tava morando na Itália há algum tempo.*

Lena- *Eu achei muito legal porque o meu pai tava tipo, meio que já trabalhando lá, então como a gente tinha...Tipo, eu fiquei feliz porque ia ficar, tipo, todo mundo junto tal, então a gente achou muito legal.*

Tata- *Eu queria vim (INCOMP). Meu pai já estava aqui há quase um ano.*

Estes dizeres, vindos de três participantes como respostas, nos chamaram a atenção, porque questionamos a ida deles para a Itália em contexto de migração. Todos os três sabiam que iriam para a Itália para morar, sem saberem por quanto tempo, exatamente, iriam permanecer no país, mas, a princípio, seria para não voltarem ao Brasil.

Em decorrência a idade média dos três participantes, quando foram para a Itália (entre nove e onze anos), acreditamos que a ausência do pai foi decisiva para que aceitassem e desejassem, a mudança de país. Salientamos que esta ausência dos pais não seria apenas em um contexto de separações de casais, em que cada um residiria em uma casa e os filhos vissem ambos, pai e mãe, cotidianamente, com pouco ou nenhum dia de intervalo. Falamos de uma ausência contínua e permanente por, aproximadamente, um ano, que fez parte do dia a dia desses adolescentes. Assim, parece-nos que os adolescentes não tiveram outra opção, até mesmo porque, nessa idade, devido à situação de dependência, não é comum que filhos tenham condições de decidir onde morar. Porém, o que nos interessa para este trabalho é em que medida isso influencia no encontro-confronto com a LE e o país de acolhida. Como

⁴⁶ Compartilhamos de Orlandi (2004, p.14.) a noção de recorte como a “unidade discursiva, ou seja, fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação”.

vimos no tópico 1.1.3 LM e LE, aprender uma nova língua é um pouco tornar-se um outro (REVUZ, 2001) e talvez nem todos estejam preparados ou desejam fazê-lo (SERRANI-INFANTI, 1997).

As respostas dos três participantes nos fazem pensar que o lugar em que iriam morar não importaria, pois eles gostariam de ir para onde o pai estivesse. Neste sentido, o país, consequentemente, a Língua Italiana também, tomou uma posição secundária de importância. A vontade primeira não era morar na Itália, falar em italiano, ser um dentre o povo italiano, e sim, ficar junto ao pai. Após essa vontade principal ser concretizada, aí sim, poderiam ser percebidos os pontos positivos (ou não) dessa mudança de país na vida deles e, para isso, mobilizariam seus olhares para o país de acolhida e tudo o que o englobasse: cultura, história, sistemas de saúde, educação, segurança, povo, dentre outros.

Apesar de a realidade psíquica, ou seja, um lugar do saber que é sempre singular (MRECH, 1999) e ser impossível generalizar o que quer que seja sobre a percepção de um sujeito sobre o mundo, não devemos desconsiderar o fato de filhos pequenos, normalmente, lançarem um olhar para um objeto fortemente afetado pelo olhar dos pais para o mesmo⁴⁷. Ou seja, o saber do sujeito, para a psicanálise, é estruturado “a partir das modalidades de gozo⁴⁸ apresentadas inicialmente por sua família” (MRECH, 1999, p. 80). Com o passar do tempo, outros elementos de alteridade podem incidir na subjetivação e, por meio de circuitos transferenciais, seja da linha dos afetos quanto de saberes, promover a quebra do laço das significações prévias e abrir a possibilidade de re-significá-las.

Sendo assim, a posição do sujeito na transição da infância para a adolescência é, por si só, difícil. O sujeito, na adolescência, ou seja, imerso “numa crise psíquica a ser atravessada” (FLANZER, 2009, p. 124), se encontra entre ver seus pais como ideal absoluto e a constatação de que não o são, pois os pais também são falhos e insuficientes para suprir todas as demandas dos filhos. Desse modo, até que o adolescente consiga se posicionar, mesmo reconhecendo sua própria insuficiência, “encontra muitas dificuldades por duvidar sobre o dever fazer exatamente aquilo que seus pais desejam que ele faça” (FLANZER, 2009, p. 126.). Porém, sem o posicionamento necessário para afrontar o desejo de seus pais e, muitas vezes, desconhecendo seu próprio desejo ou mesmo tendo seu desejo coincidindo com o de

⁴⁷ Remetemo-nos a Lacan ([1949]1998) e a presença e efeito do Outro no sujeito que o constitui, conforme abordamos o tema no capítulo 1.

⁴⁸ Modalidades de gozo, segundo Lacan, se referem a formas de satisfação da pulsão, às quais o sujeito fica atado. Podem ser da ordem do prazer ou da destruição (MRECH, 1999).

seus pais, pois o desejo do sujeito é sempre desejo do Outro, conforme propõem os trabalhos lacanianos, o adolescente acaba, geralmente, obedecendo-lhes.

Portanto, se os pais escolheram a Itália para residirem, isso poderia ter sido interpretado pelos filhos como aquilo que eles, seus cuidadores, acreditavam que seria o melhor a ser feito. Nessa lógica, podemos dizer que nossos participantes, seguindo os olhares de seus pais, poderiam ter uma pré-disposição para a mudança de país, pois foram, de certa forma, cativados por eles. O desejo do Outro como que oferecendo um endereçamento ao sujeito, para que, a partir daí, ele possa se posicionar, sendo esse grande Outro, nesse caso, portado, pelos pais, um outro que ao adolescente lhe é altero.

Consideramos que essa explanação sobre a posição e lugar que nossos participantes de pesquisa ocupam é bastante relevante para fundamentar nosso gesto de interpretação sobre os efeitos de sentido que seus dizeres podem produzir. Suas hesitações com respostas imprecisas e incertas podem indiciar uma ambiguidade ante o desejo do Outro que aponta, possivelmente, para dificuldades dos participantes em relatarem obstáculos para as suas adaptações no país de acolhida e suas resistências, ante a esse evento, mesmo depois de terem retornado ao Brasil ou permanecido na Itália.

Nesse momento da entrevista, durante o qual os participantes respondiam o que acharam sobre a ida para a Itália, não houve pontuações advindas dos adolescentes sobre segurança, transporte, saúde, educação, cultura, oportunidade de melhor qualidade de vida na Itália ou no Brasil. Não houve a comparação entre países, línguas ou povos, o que, no decorrer das entrevistas, foi um ponto levantado pelos participantes. Ora, para responderem às perguntas subsequentes a esta inicial “*O que você achou de mudar de país?*”, os adolescentes usaram argumentos positivos sobre a Itália. Portanto, em relação a essa pergunta inicial, esperávamos encontrar pontos sobre a Itália que remetessem ao discurso do colonizado, que possivelmente constituiria a memória discursiva desses brasileirinhos sobre os países europeus e os representam como sendo melhores, mais organizados, dentre outros atributos da ordem de certa positividade. Esse fato nos chamou a atenção, pois, a princípio, os três adolescentes atrelaram a vantagem da mudança de país ao encontro de seus pais e não a possíveis representações pertinentes ao discurso do colonizado que retomaremos mais adiante.

Seguindo essa direção, podemos articular o recorte (R1) a REP2, pois todos os participantes não empreenderam comparações entre Brasil e Itália, o que sugere o efeito de equivalência entre os países, nesse momento da entrevista. Citamos isso por entendermos que havia espaço para que os adolescentes falassem sobre a Itália, e isso não ocorreu. Não se

evidenciou um dizer que apontasse para a posição discursiva de adolescentes imigrantes, mas, sim, de filhos indo ao encontro de seus pais. Percebemos, ainda, que, independente da vida que levavam e do lugar em que moravam no Brasil, a aceitação sobre o migrar para outro país partiu de um desejo em comum: a proximidade ao pai. Como expusemos anteriormente, dois participantes estudavam em escola inglesa, de classe alta, em São Paulo, Capital, e residiam em bairro nobre. Uma participante estudava em escola pública municipal, em Uberlândia, MG, e residia em bairro de periferia. Esse quadro social, aparentemente, não influenciou a motivação de desejarem mudar-se ou não de país, e sim, o fato de irem ao encontro do pai. Em outras palavras, o que estava em jogo não era o país ou o continente para onde migrariam, mas o laço afetivo reavivado pela convivência física com os pais.

3.1 Após o pai, a Itália.

Quando foram para a Itália, os irmãos Cadu e Lena chegaram em agosto, por conseguinte, começaram o ano letivo junto com a turma, já que, na Europa, o ano letivo tem início em setembro. Tata, que foi para a Itália em outubro, começou a frequentar a escola em novembro, ou seja, as aulas já tinham iniciado há três meses. Nenhum participante falava a Língua Italiana e não tinham amigos ou parentes no país, apesar de irem como cidadãos italianos por conseguirem, em razão da ascendência paterna, cidadania italiana. Este fato, supostamente, não os tirou da situação de serem imigrantes, mesmo não tendo problemas com entrada e permanência na Itália. Esta observação pode ser percebida no decorrer dos recortes que trazemos a seguir.

Em R2, temos a resposta de Cadu à questão: “*Antes de você ir pra Itália, você já tinha tido algum contato com o país ou com a Língua Italiana?*”

(R2)

Cadu- *Eu já tinha ido no...é...Viajar na Itália. A passeio.*

P- *E qual que foi a primeira impressão, assim, do lugar?*

Cadu- *Ah, é um lugar muito bonito, muito cultural, né? Mas acho que tem muita /.../ Ah, não sei. É muito diferente do Brasil. Tipo, acho que o povo, as pessoas. Eu achei que as pessoas são bem diferentes.*

P- *O comportamento delas, é isso?*

Cadu- *É.*

P- *Então, a 1ª impressão quando você foi passear, você não percebeu muito isso, mas quando você foi morar...*

*Cadu- Isso!*⁴⁹ *Porque, na verdade, você acaba percebendo as coisas, entre aspas, piores do país quando você tá morando no lugar, né?*

Cadu- É. Na verdade o povo é meio fechado que o brasileiro, né, mas é... Eles tem um certo preconceito com gente de outros países italianos...É/.../

P- E eles demonstram isso claramente?

Cadu- Isso! Bem...

Antes de irem para a Itália, em 2008, para morar, os irmãos Cadu e Lena viajaram a passeio no país por volta do ano de 2006. Portanto, Cadu estaria com sete anos na primeira vez que houve o encontro dele com o país, língua e povo italiano. Portanto, não podemos afirmar que Cadu esteja falando da posição de uma criança de sete anos e de suas percepções sobre o lugar e as pessoas de então, mas, sim, de um adolescente de catorze anos recorrendo à sua memória. Essa memória é constituída pelas representações das percepções vividas quando de sua chegada e de seu período de adaptação. Essas percepções, somadas, possivelmente, aos dizeres sobre os italianos e sobre a Itália que circulavam entre sua família e outros imigrantes, podem ter resultado em um conjunto de dizeres sobre esses objetos discursivos que é retomado pelo dizer de Cadu. Parece-nos que ele enuncia de um lugar marcado pela sua experiência, mas que essa experiência já estava discursivizada antes, constituindo um pré-construído a partir do qual ele rememora. A interdiscursividade presente nesse dizer remete ora ao encantamento ante o novo, ora à dificuldade de sentir-se acolhido, à explicitação da diferença, isto é, a experiência de estranhamento que constitui a migração. Essa posição pode ser percebida quando Cadu, ao discursivizar sobre a Itália, menciona: “*é um lugar muito bonito, muito cultural*” e ao dar continuidade na sequência, ele diz: “*você acaba percebendo as coisas, entre aspas, piores do país quando você tá morando no lugar*”.

Ao falar sobre a primeira impressão do lugar (Itália), Cadu faz referência a temas já naturalizados a respeito do país, por a ele estarem associados os sentidos de país clássico, turístico, remetendo ao que o senso comum reputa como sendo o berço da civilização ocidental. Assim, a beleza, a cultura, respectivamente, espaço geográfico, arquitetura e história, são, para Cadu, pontos que edificam a Itália. Porém, logo em seguida, Cadu faz uso da conjunção coordenativa adversativa *mas*, indicando clara oposição entre ideias, seguida de uma pausa longa na sua fala e a conclusão: “*Mas acho que tem muita /.../ Ah, não sei.*” Nesse ponto, percebemos um indício da subjetividade no dizer. As palavras lhe faltam, e a incompletude da língua faz-se presente. Talvez, a interdição da língua, a castração na qual os sujeitos são constituídos, não permita a este participante enunciar todos os dizeres desejados.

⁴⁹ Chamamos a atenção para a resposta exclamativa e espontânea de Cadu reconhecendo, nas nossas palavras, o sentido nos dizeres que ele parecia buscar para explicar sobre sua percepção em relação ao povo italiano.

Entretanto o silêncio produz sentidos. Então, a Itália pode ser bela, cultural, mas parece lhe faltar algo. Algo sobre o país não consegue ser dito, produzindo uma experiência que não encontra palavras para se dizer, “*é muito diferente do Brasil*”. Fica a questão ao próprio sujeito: mas o que seria? O pronome indefinido *muita* leva o sujeito a calar, um silêncio seguido de um não saber. Seria *muita* gente? *Muita* “coisa”? A palavra “coisa” nessa colocação⁵⁰ nos dá o entendimento de algo não representado pelo sujeito, ficando na instância da indefinição. Isso nos remete à designação atribuída por Freud a algo de inexplicável e irrepresentável que constitui o sujeito, *das Ding*⁵¹, ou a coisa.

Mesmo com essa instabilidade de ideias, a posição e lugar de entrevistado nos parece provocar no sujeito o sentimento de precisar falar para responder o que lhe foi questionado. Essa percepção chega até nós quando, para Cadu dar continuidade ao seu dizer, o pronome indefinido *muita* torna-se um advérbio de intensidade *muito*. Este é usado para designar uma grande quantidade ou volume de algo que é diferente entre Itália e Brasil. Mas a dúvida continua: o que seria tão diferente do Brasil? Novamente, o sujeito busca em sua LM e na memória discursiva, palavras que deem suporte às suas ideias até chegar ao povo italiano: “*Tipo, acho que o povo, as pessoas. Eu achei que as pessoas são bem diferentes*”. Nesses dizeres, Cadu se vale das formas de comparação entre Itália e Brasil para, nas entrelinhas, valer-se de representações que constituem, para este participante, ambos países e povos. Entretanto a comparação não é explícita no enunciado “*Na verdade o povo é meio fechado que o brasileiro*”. Ou seja, a comparação é implícita pela conjunção *que*, o que pode indiciar uma modalização. Um dos efeitos de sentido disso, que poderia ser considerado aos olhos da gramática um erro, mas que indicia algo da subjetividade em jogo no dizer, poderia sugerir que nem todos os italianos são fechados ou nem todos brasileiros são tão diferentes dos italianos. Outro efeito de sentido aponta para uma possível interdição de um enunciado que colocasse a Itália, um país europeu e, portanto, representado com atributos da ordem de uma positividade como parte da memória discursiva sobre ela, em um grau de inferioridade em relação ao Brasil, um país colonizado e de onde a família de Cadu escolheu sair para terem oportunidades melhores, maiores ou, ao menos, semelhantes às que pessoas residentes na Europa têm.

⁵⁰ A palavra “coisa” foi sugerida pela pesquisadora ao dar lastro à propriedade associativa da linguagem.

⁵¹ FREUD, S. (1895). Projeto para uma psicologia científica. In: _____. **Publicações pré-psicanalíticas e esboços e esboços inéditos**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. V. 1, p. 385-529

Outro dizer a ser observado e problematizado é: “*Eles tem um certo preconceito com gente de outros países italianos*”. Quando Cadu menciona: “*outros países italianos*”, isso pode ser interpretado como países onde é possível encontrar pessoas com cidadania italiana. Portanto, o Brasil seria um “país italiano”, pois Cadu é natural do Brasil. Porém, devido às leis constitucionais italianas, esse cidadão brasileiro pode, também, ser referenciado como um cidadão italiano. Assim, Cadu pode estar se incluindo ao excluir-se, pois, ao mesmo tempo em que sofre preconceito, ele produz preconceito, seja em relação aos italianos ou aos brasileiros.

Com esse acontecimento discursivo, inicialmente, Cadu parece indiciar que não se reconhece como italiano, pois o que parecia lhe causar incômodo sobre a Itália nada mais é do que o povo, ou seja, as pessoas que constituem a Nação italiana. Hall (2011) enfatiza que identidade é a imagem que alguém tem de si mesmo e a imagem que os outros fazem dele, construída por meio da diferença na relação com o Outro em processos identificatórios. As identificações são necessárias para construir “pertencas”, isto é, para “situar o sujeito no mundo e nas relações sociais” (CAVALLARI, 2011, p. 131). Portanto, ao mesmo tempo em que as identificações estabilizam a identidade do sujeito, elas a desestabilizam, pois estão em constante movimento e bordejam a constituição identitária. Nesse sentido, Cadu parece não tomar para si traços da identidade italiana, além da sua cidadania, pois parece não ter se identificado com o povo italiano. Isso pode ser percebido durante toda a análise neste trabalho.

Em R2, podemos encontrar REP1 e REP3, formas de comparações de melhor e pior entre Itália e Brasil, para falar sobre o país de acolhida. Em nenhum momento, nesse ponto, é possível notar qualquer direcionamento da pesquisadora para os dizeres, de forma que levasse os participantes à comparação entre países. A comparação constrói certa dicotomia entre os países e os modos de vida neles, sugerindo que os polos componentes dessa relação sejam, de um lado o estranho e, de outro, o familiar, como se fosse possível isolar os dois. Referimo-nos ao *umheimlich* freudiano. Portanto, há algo na Itália, no estrangeiro, que se contrapõe ao que há no Brasil, no familiar, e são nesses pontos que os sujeitos imigrantes, nesta pesquisa, constroem as representações que emergem no dizer.

Esta observação se confirma, quando Cadu, e também Lena, da qual falaremos adiante, se colocam na posição de turistas e, em seguida, na posição de imigrantes residentes em um país que lhes parece estranho. Contudo é nesta posição de imigrantes que eles conseguem fazer uma análise pessoal mais minuciosa sobre o lugar e as pessoas, e mesmo da

posição de imigrantes. Ambos participantes se valem da terceira pessoa para falarem sobre as suas experiências na Itália, fazendo um deslocamento do pronome *eu* para *você*.

Cadu, inicialmente, responde em primeira pessoa, “*Eu já tinha ido*”, sendo ele o personagem central da narração, para, em seguida, se projetar em uma segunda pessoa: “*você acaba percebendo as coisas*”. Ou seja, nesse deslocamento que Cadu faz, ele passa a generalizar que qualquer indivíduo, em posição de imigrante, terá uma percepção diferente daquela de alguém em posição de turista. Essa exposição faz Cadu ingressar em um grupo imaginário de imigrantes para se dizer e se colocar no mundo a partir de uma perspectiva coletiva sobre o tema abordado. Porém é perceptível que o uso do pronome *você* foi usado no fragmento que levanta pontos, mesmo sendo sob o seu olhar, desfavoráveis em relação à Itália.

Dentro dessa mesma linha de análise, o participante tenta amenizar algo que, talvez, seria prejudicial à imagem do país descrito por ele, quando se vale do “*entre aspas*”, para dizer “*coisas piores do país*”. Como se o pior não fosse tão ruim ou um pior relativo. As aspas, nessa perspectiva, podem ter sido mencionadas como uma brecha para “consertar”, ou minimizar qualquer dizer equivocado da parte dele, bem como para autorizá-lo a enunciar algo que contraria a memória discursiva de país europeu. As aspas explicitadas são um recurso para marcar a heterogeneidade, a modalização no dizer (AUTHIER-REVUZ, 1990). Em outras palavras, Cadu fala na posição de *eu* para levantar pontos favoráveis à Itália e, para levantar pontos desfavoráveis, ele faz uso de recursos linguísticos que desresponsabilizam-no de seu dizer e o enquadrem em um discurso, generalizante, sobre o país, um discurso que beira o funcionamento de um estereótipo. Isso só seria possível com um dizer sobre um já dito constituído por representações reconhecidas como verdades, o que aponta para o interdiscurso, que deixa traços de “toda a palavra que, por se produzir no “meio” do já-dito dos outros discursos, é habitada pelo discurso outro” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 22). De fato, a noção de estereótipo se baseia nesse pré-construído, conforme postulam Amossy e Pierrot (2005, p. 113):

A noção de estereótipo encontra-se duplamente relacionada ao pré-construído: em primeiro lugar, no sentido de que se designa um tipo de construção sintática que põe em cena algo firmado antes, independentemente; e, em segundo lugar, no sentido mais amplo que o pré-construído seria uma espécie de “rastro” no enunciado individual, de discursos e juízos prévios cuja origem enunciativa foi esquecida.

Fazemos essa exposição por percebermos, em alguns dizeres dos participantes, o movimento de inserirem-se no ponto de vista coletivo, por meio do uso da terceira pessoa do

singular, o que os indeterminaria e, talvez, contribuiria para respaldar suas declarações, bem como os eximiria de assumir a posição de sujeito de seu dizer. Afinal, reconhecer-se e posicionar-se como sujeito do enunciado implica não só em ser o agente, mas também aquele que a ele se submete.

Lena, a irmã de Cadu, ao responder à mesma questão, de imediato, nega ter tido um contato com a Itália anterior à sua mudança para, em seguida, rever sua resposta como podemos ver a seguir.

(R3)

P- Antes de ir para a Itália morar, você já tinha tido algum contato com o país ou com a língua italiana?

Lena- Não! Quer dizer, a gente foi pra...pra Itália quando a gente morava em Portugal em 2006, tipo visitar. A gente foi pra Veneza, pra Roma, a gente não tinha passado em Milão, mas só pra visitar mesmo. Ah, a gente achou é que é assim, a gente era pequeno, então...

P- Você não lembra direito, né?

Lena- É. Então, a gente achava tipo tudo legal, era lugar novo, então sei lá, a gente achava engraçada a língua, só que a gente não tava ligando muito. Era mais viagem sei lá, tudo diferente.

P- E aí quando você foi morar lá, a imagem que você tinha do país modificou ou como é que ficou a história?

Lena- Ah, sim! Porque você, daí tipo, você entende mais as pessoas, você vê tipo o dia a dia porque você só passa em lugares turísticos quando você está visitando. Quando...Você não vai em um outlet, por exemplo. Daí você só vai nas lojas caras. Então sei lá, você vai em museus. O pessoal que mora lá não vai muito em museu. Então, é diferente. Os lugares onde a gente passa todo dia muda, então a visão é outra.

P- Tá. Então a visão que você tinha quando você foi passear mudou quando você foi morar?

Lena- Sim.

P- Para melhor ou pior?

Lena- Ah, eu acho que é diferente, porque, assim, tem muitas coisas que a gente gostou muito, mas também, por exemplo, você vê que (INCOMP) eles são meio preconceituosos e você acha engraçado também. Tem coisa tipo, eles se metem muito na vida de todos. Então, tem coisa legal e tem coisa ruim também. É tipo vê os dois lados, porque você ver um país só do jeito pra passear você vê muito tipo...Ah, as coisas estão lá ajudando só você, quando você vai lá e tipo vê pra morar, aí você vê “ah não, o sistema de saúde funciona, o metrô também é bom”⁵². Você vê o negócio mais completo.

P- E quando você estava na Itália, o que que fez falta do Brasil para você lá?

Lena - /.../ Hum...não sei, as vezes tipo é...mas (INCOMP), mas de cultura...ah não sei, as vezes tipo é que brasileiro é muito curioso. Quando eu cheguei aqui na escola é...todo mundo queria saber (INCOMP) o que aconteceu, todo mundo perguntava porque eles querem saber o que aconteceu. Não vai fazer a mínima diferença pra vida de ninguém, mas eles querem saber porque são muito curiosos. Na Itália, eu cheguei na escola italiana, ninguém tava nem aí se eu não tivesse procurado, ninguém dava a mínima diferença, porque eles não tão... Eu acho que recebem muito bem. Os brasileiros. Tipo eu cheguei aqui na secretaria da escola e

⁵² O uso de aspas nesse trecho é devido à transcrição dos dizeres da participante em que ela se refere a um dizer que não seria o dela, mas que ela compartilha modalizando o dizer (AUTHIER-REVUZ, 1990).

a menina falou: “ah, você é nova, deixa que vou te levar até a sala”. Lá eu cheguei na escola meio perdida e eu fiquei perdida o dia inteiro (risos).

P - (risos).

Lena - Porque não tem isso de ajudar as pessoas, de querer ajudar.

Apesar de Lena ser dois anos mais velha que seu irmão, a adolescente parece não ter dado tanta importância à viagem que fez no ano de 2006 (dois anos antes de mudar definitivamente para a Itália), para cidades como Veneza e Roma⁵³, pois, inicialmente, ao ser questionada, não se recordou de ter ido a Itália antes de mudar-se para lá.

A adolescente, assim como seu irmão, também usa do recurso da indeterminação ao deslocar-se do *eu* para o “*a gente achava*”, a fim de responder à questão e narrar a viagem e a percepção sobre o lugar. Este deslocamento da participante ocorreu mesmo com a questão tendo sido direcionada a ela “*você já tinha tido algum contato com o país ou com a Língua Italiana?*” Ou seja, ambos participantes projetaram sua voz no outro com o uso do pronome *você*, incluíram-se no coletivo com o pronome *nós*, subentendido em *a gente*, e distanciaram-se da posição de *eu*, como que evitando que suas respostas carregassem muita implicação. Enunciar na posição de *eu* pode indicar assunção de um ponto de vista, ilusoriamente, daquele que toma a palavra. É expor a subjetividade com a concordância ou divergência da opinião coletiva, de estereótipos ou clichês, o que pode, assim, comprometer o sujeito a sustentar um dizer com valor de verdade para ele. Portanto, ao enunciar valendo-se do pronome “*nós*”, ou até mesmo do “*você*”, eles não estariam sozinhos, declarando suas opiniões sobre o país para o qual seus pais tinham optado em residir. Ou seja, os participantes não estariam confrontando seus pais, ou melhor dizendo, não estariam confrontando o lugar do qual os primeiros significantes são endereçados a um sujeito, portado pelos pais e suas respectivas funções paterna e materna e que, portanto, incide decisivamente na constituição subjetiva de alguém. Assim, o mundo é nomeado e discursivizado primeiramente pelos pais e essa discursividade constitui a base da qual um sujeito se porá a enunciar. Consequentemente, poderíamos inferir se o recurso à indeterminação, nos dizeres de Cadu e Lena, remete a uma certa dificuldade de ir contra a opinião e posição dos pais, até certa idade, indiciando uma reticência em assumir uma posição sobre certos assuntos.

Julgamos pertinente essa problematização para refletirmos sobre a posição discursiva que nossos participantes ocupam dentro de um contexto migracional de onde eles podem enunciar de uma forma ou de outra. Eles são parte de uma história e um projeto de vida de seus pais, mas que fará parte de sua constituição identitária. Logo, observamos que, mesmo

⁵³ Cidades discursivizadas como tendo uma forte bagagem histórica, cultural e turística no país.

que eles não concordem com seus pais, ou não se sintam satisfeitos com as mudanças, as representações que os pais sustentam podem compor os dizeres dos filhos adolescentes de nossa pesquisa. Portanto, as representações de país e de modo de vida dos filhos podem ser o resultado da identificação com representações semelhantes às dos pais. Entretanto o recurso à indeterminação pode indiciar uma posição de resistência, ainda que muito sutil, desses participantes quanto ao país e povo italianos.

Nesses recortes, é possível observar no dizer de Cadu e de Lena, também, indícios na constituição identitária dos efeitos do primeiro encontro-confronto com o país, sua política, sua cultura, seu povo, sua história e, conseqüentemente, com a língua. Esse processo se deu diferentemente entre os irmãos. Dizemos isso devido a Cadu, apesar de ser mais novo, de imediato ter se lembrado do seu encontro com a Itália e se posicionado em relação a sua percepção do país; enquanto Lena, a princípio, possa ter se equivocado. Entendemos que um dos efeitos desse equívoco pode apontar para o que Ferreira (1994) afirma: “O equívoco irrompe como um lugar de resistência que é inerente à língua e à sua constituição e compatível com a natureza instável, heterogênea e contraditória de um sistema não fechado” (FERREIRA, 1994, p. 02). Assim, o equívoco de Lena poderia indiciar uma resistência ante o encontro-confronto com a língua e, principalmente, com o povo italiano.

Sintetizando nosso gesto de interpretação sobre os dizeres dos participantes até o momento, arriscamos dizer que possivelmente eles não tenham conseguido sustentar o conflito, a tensão resultantes das representações de um país imaginizado como “bom” para passeio, mas vivenciado como nem tão “bom” assim para morar. Talvez bom para morar, porém, não para Cadu ou Lena mas, sim, para seus pais. Isso pode ser percebido em contradições nem sempre explícitas e no não dito. Ora, um país é constituído por um determinado povo, Língua Nacional, políticas, ideologias, histórias, dentre outros elementos para ser concretizado como uma Nação.

Portanto, surge a indagação: como um país, sob o ponto de vista da nossa participante de pesquisa, pode ser bom para residir e, ao mesmo tempo, o povo desse país não lhe agradar? Há conflito e tensão nos dizeres dos participantes, os quais podem ser observados nas contradições que surgem, a todo tempo, em torno da questão país-povo que eles não conseguem sustentar em seus dizeres. A consequência dessa hipótese poderia ser a falta de voz do adolescente para se fazer ouvir, pois, caso suas percepções em relação ao país e ao povo italiano sejam contraditórias à memória discursiva quanto a morar no exterior, especificamente na Itália, é provável que experimentem insegurança ou mesmo se calem antes

de dizer algo sobre esse tema, pois podem encontrar resistência ou censura. Acreditamos nessa possibilidade e, também, que uma das origens dessas incertezas esteja na representação comum da memória discursiva dos brasileiros de que morar na Europa é melhor do que morar no Brasil, aludindo à posição de colonizado da qual o brasileiro enuncia e à de colonizador atribuída ao europeu (MELMAN, 1992).

É possível que os pais dos adolescentes participantes dessa pesquisa compartilhem desta memória discursiva sobre o continente, pois, mesmo desfrutando de uma situação profissional estável no Brasil, escolheram migrar para a Itália de forma autônoma e espontânea, sem vínculo profissional. Este fato é um indício para inferirmos que esses pais, ao menos na época em que desejaram partir do Brasil, se encaixam entre os indivíduos que carregam consigo a representação do estrangeiro como melhor que o nacional. Normalmente, imigrantes não saem de seu país de origem para fixarem residência em um país estrangeiro, esperando se deparar com algo inferior ao que já tinham, seja qualidade de vida, oportunidades profissionais ou relações sociais. Porém nada garante a esses imigrantes que a mudança será para melhor, ou ao menos, não em seu todo. Como resultado do encontro do imaginário de imigrantes com o novo país, povo, cultura, língua, entre outros elementos, pode-se instaurar uma relação de amor e ódio, dúvidas e angústias que produzem afetos experimentados e vivenciados por aqueles que migram, assim como os participantes dessa pesquisa.

3.2 A construção de histórias migratórias

Ao responderem às perguntas da entrevista, os adolescentes vão, pouco a pouco, desvelando sua própria história de migração. Nesse exercício, parece ser possível notar, muitas vezes, “uma multiplicidade de posições que o enunciador pode ocupar. Não há como controlar esses discursos, o espaço da diferença entre o endereçamento e a resposta se instaura, há um *entre-espaço* que surge entre a percepção e a consciência” (STUBE, 2011, p. 49). Ou seja, o sujeito faz o deslocamento de posições sem seu conhecimento ou intenção, porém, mesmo quando ele fala do outro, ele fala de si.

Além da representação que confere um grau de superioridade à qualidade de vida nos países europeus, há também a admiração do estrangeiro em relação àquele que o acolhe em seu país. A esse respeito, Kristeva (1994, p. 14) propõe que o estrangeiro “de bom grado [ele] sente uma certa admiração para com os que o acolheram, pois, em geral, acredita serem eles

superiores, seja material, política, ou socialmente”. Essa admiração estabelecida pode ter constituído outra representação que justificaria as razões para que os pais migrassem para a Itália, ainda que na posição de imigrantes que possuíam nacionalidade italiana.

Na mesma direção do encanto que parece pairar na memória discursiva do imigrante em relação à Europa, tanto em R2 quanto em R3, foram materializadas representações do país de acolhida, a Itália, como a terra bela, rica culturalmente, onde o transporte é bom, o sistema de saúde funciona, ou seja, características de estrutura política, geográfica, histórica e arquitetônica fizeram presença nesses dizeres em que o Outro se fez melhor do que o Eu (REP1). A beleza geográfica, arquitetônica e a riqueza histórica da região são elementos constitutivos da memória discursiva sobre o país, bastante disseminados como pontos atrativos. Entretanto, indiciando a tensão, o conflito e a ambiguidade referida anteriormente quanto ao país e o povo que, pretensamente, esperava-se acolher os imigrantes, nos dizeres de Cadu e Lena há o *mas* que faz um corte na linha do dizer, “*mas também, por exemplo, você vê que (INCOMP) eles são meio preconceituosos*”; “*Mas acho que tem muita/.../ Ah, não sei. É muito diferente do Brasil*”.

O *mas*, nesses fragmentos, mostra a comparação entre Brasil e Itália, mais precisamente, a posição de Brasil melhor que a de Itália (REP3), pois marca a oposição de ideias, percebida em algo da ordem de uma negatividade na Itália, conseqüentemente, bom no Brasil. A comparação nestes recortes não se faz por meio da conjunção comparativa “que”. Ela se faz implícita na conjunção adversativa *mas*, que coloca Brasil e Itália em oposição e estabelece, pertinente a alguns aspectos, a relação de superioridade do segundo sobre o primeiro; e, quanto a outros, a de superioridade do primeiro sobre o segundo. Delineia-se, assim, uma representação do país de acolhida como belo, rico culturalmente, com bons sistemas de transporte e saúde. Semelhantemente, mediante o mesmo funcionamento discursivo, a representação de Brasil pode ser percebida como sendo um país de povo acolhedor, nas palavras de Lena: “*Eu acho que recebem muito bem. Os brasileiros.*” Enquanto os italianos “*não tem o querer ajudar*”.

Se há algo na Itália que, em comparação ao Brasil, aos olhos desses sujeitos, é melhor, há algo também pior: o povo italiano. Nesse ponto, foi possível perceber que há representações nesses recortes que nos levam a categorias diferentes - REP1 e REP3 - e a posição que os participantes ocupam na Itália é de brasileiros imigrantes.

Cadu e Lena têm dupla cidadania, e ambos parecem não se reconhecerem como parte do povo italiano. Portanto, a legitimidade de seus documentos legais não parece ter efeitos

sobre a percepção identitária desses adolescentes imigrantes, já que não podem ser indiciadas identificações da posição de cidadãos italianos. Há indícios que a vontade desses participantes é não de serem cidadãos italianos, ou ao menos nada além que sua documentação italiana lhes dê direitos, enfrentando, assim, a castração (LACAN, 1949 [1998a]) que dá a eles o direito de não desejar alguma coisa. Ou seja, o sujeito, por meio do pacto denegativo (FERNANDES, 2004 p. 10) mantém sua singularidade, pois cada um (re)organiza-se de acordo com os vínculos que os constitui.

No R4, dando continuidade à análise, a partir do dizer da participante Tata, sobre uma questão semelhante⁵⁴ a que foi colocada para Cadu e Lena, podemos observar outro deslocamento.

(R4)

P- Quando você chegou, o que que você achou do país?

Tata- Eu gostei daqui (INCOMP)

P- O que que você gostou do lugar que é mais bonito, as pessoas são mais educadas, o que você achou de diferente?

Tata- (INCOMP) a educação! A tranquilidade que tem nesse bairro.

P- Você acha mais calmo que no Brasil? É mais gostoso morar aí do que aqui, é isso?

Tata- Eu acho. Eu gosto.

P- O que que tem de ruim aí na Itália então?

Tata- Não sei (risos). Eu acho que ficar longe da família é ruim.

P- Você pretende, então, voltar para o Brasil na hora que acabar os seus estudos? Eu lembro que uma vez você tinha falado comigo que você queria acabar os estudos aí, e voltar para o Brasil.

Tata- Sim. Falta cinco anos no total (INCOMP) se meus pais quiserem voltar, né?

P - Ah, então você volta se seus pais voltarem, é isso?

Tata - Depende. Se eu não tiver com ninguém, sim.

P- A amizade que você fez aí foi mais com italiano do que com brasileiro, ou...ou você procurou um grupo de brasileiros?

Tata- Italiano assim (INCOMP) Italiano eu só tenho dois amigos aqui. Meus amigos são todos brasileiros. Da Igreja.

Nesse recorte da entrevista, Tata responde sustentando seus dizeres na posição de *eu*, o que pode indiciar que a participante tem segurança e tranquilidade para expressar sua percepção e opinião sobre o tema que lhe foi questionado. Refletimos sobre esta possibilidade porque Tata, assim como Cadu e Lena, poderia ter lançado mão da indeterminação (por meio do uso da primeira pessoa do plural) e fazer o deslocamento que provocaria o efeito de não implicação ou a amenização de sua tomada de posição ante o que afirma. O fato de ter ido com seu irmão (não participante desta pesquisa) corroboraria para esperar o uso da primeira

⁵⁴ Dizemos questão semelhante por saber que Tata não havia ido à Itália antes de migrar para lá. Portanto, para não sairmos do roteiro proposto de perguntas, a questão foi posta de forma distinta.

pessoa do plural. Porém, mesmo falando sempre na posição de *eu*, esta participante foi a que proferiu as respostas mais sucintas, levando-nos a reformular as questões de forma que detalhassem os dizeres da entrevistada. Assim, o emprego desse recurso para provocar instâncias de reformulações e paráfrases, para, daí, ensejar algo novo, faz com que a concordância de Tata, sobre nosso dizer, seja relevante para as interpretações sobre o material produzido nos dizeres, tanto da pesquisadora, expondo-os; quanto da participante, valendo-se deles para se dizer.

Logo de início, Tata, ao ser questionada sobre “*o que você achou do país?*”, responde “*eu gostei daqui*”. Aparentemente, Tata resume em três palavras tudo o que ela teria para dizer sobre si e a Itália, e, caso essa resposta fosse aceita pela pesquisadora, a entrevista seguiria com a próxima pergunta. Mas o que seria o “daqui” do qual ela gostou? Com esta indagação instaurada, a pesquisadora, por ter conhecimento histórico de Tata e sua família, direcionou as questões seguintes levando-as à comparação entre Brasil e Itália como uma tática para a adolescente falar sobre o tema. Assim, foi direcionada a questão “*O que que você gostou do lugar que é mais bonito, as pessoas são mais educadas, o que você achou de diferente?*”, pois sabíamos que a adolescente não conhecia outro lugar que não fosse o estado de nascimento, Minas Gerais, Brasil.

Mesmo com direcionamento, por parte da pesquisadora, para um lugar de comparação, compreendemos que a participante se valeu disso, encontrando-se no caminho para tomar posição em relação ao seu dizer, talvez indiciando aí a ilusão constitutiva do sujeito quando, por meio do que Pêcheux ([1975]2009) nomeou efeito-sujeito, alguém acredita que é origem e tem total controle do que diz. Este fato pode ser evidenciado, quando Tata faz referência à “*tranquilidade que tem nesse bairro*”, instância da segurança/violência ou de silêncio/barulho produzido por pessoas ou automóveis. Este item não constava como opção na questão apresentada a ela. Parece-nos ter sido a percepção de Tata sobre a Itália que emergiu em seu dizer e, junto a esta colocação, Tata lançou a “*educação!*” como ponto a favor da Itália.

A palavra “educação” suscita sentidos que remetem à valorização da cultura, do ensino-aprendizagem, ou seja, à práxis encontrada em instituições formais de ensino, como a escola, dentre outros sentidos. Tata poderia estar se referindo ao que estava vivenciando na escola, afinal, é uma adolescente. Apoiados nesse gesto de interpretação, percebemos a interdiscursividade do discurso da educação como bem maior constituindo a posição discursiva de Tata em relação ao país de acolhida. O efeito de comparação no dizer da participante se constrói indiretamente, ainda que respondendo à indagação a que se

predispunha. Há um silenciamento em relação à educação que vivenciava no Brasil, que se indicia pela memória discursiva evocada no silêncio do dizer de Tata em relação à educação no Brasil.

Por outro lado, “educação” também pode se referir ao bom comportamento, a um código de maneiras em relação ao outro. No dizer, ela parece se desdobrar no segmento em que Tata remete à “tranquilidade do bairro” como elemento que cativa sua preferência. Novamente, percebe-se que a participante se identifica com a indagação da pesquisadora e reforça a comparação indireta, colocando o país de acolhida, o estrangeiro, em um polo de superioridade em relação ao país de origem. Esse posicionamento pode ser fortalecido quando Tata informa que gostaria de retornar ao Brasil, assim que acabar os estudos na Itália, “Sim. Falta cinco anos no total”.

Acreditamos que essa representação do ensino italiano possa configurar tal peso que seja capaz de mantê-la na Itália. Não podemos afirmar que tal representação constituía sua memória discursiva sobre o ensino italiano enquanto residia no Brasil, mas a vontade de concluir os estudos no país de acolhida pode sugerir uma comparação implícita entre a educação que ela experimentava ali e a que tinha no Brasil.

Apesar do efeito de indução à comparação, produzido pela pergunta da pesquisadora, a participante poderia ter refutado, resistido ou negado que haveria algo que a tivesse atraído mais para o estrangeiro. A alienação de Tata à interpelação da pesquisadora nos remete às considerações de Kristeva sobre o paradoxal sentimento que um sujeito nutre em relação ao estranho da estrangeiridade: “ele jamais é inteiramente verdadeiro nem inteiramente falso, sabendo adaptar aos afetos e desafetos as antenas superficiais de um coração de basalto [...] O que equivale a dizer que, estabelecido em si, o estrangeiro não tem um *si*.” (KRISTEVA, 1994, p. 16.). Ou seja, quando confrontado ao outro que lhe é estranho, o sujeito esquece que o mesmo acontece em referência a ele mesmo como também um estranho, tanto para o outro semelhante, quanto a si próprio. Isso nos remete aos dizeres de Tata em relação as amigas que fez, até o momento, na Itália “*Italiano assim (INCOMP) Italiano eu só tenho dois amigos aqui. Meus amigos são todos brasileiros. Da Igreja.*” Se Tata está ante o estranho para ela, a adolescente também é uma estranha para o lugar.

Em sequência à entrevista, a adolescente reconfirma “Eu acho. Eu gosto” que a Itália é mais tranquila que o Brasil, ou seja, nesse ponto, na resposta de Tata, é indiciada uma comparação devido à pergunta da pesquisadora e, por isso, evidencia-se o efeito de que é mais gostoso morar no país de acolhida do que no de origem.

Portanto, retomando nossas categorias de análise, no R4, vislumbramos em REP1, “O Outro melhor do que o Eu”, no que concerne à segurança, tranquilidade e educação. A participante não consegue encontrar pontos ruins no país, além da ausência de sua família. Com isso, Tata coloca a Itália como um modelo social, na questão de educação, e cultural a ser seguido e, em contraposição, o Brasil seria representado pela violência e a falta de educação das pessoas, elementos que se contrapõem àquilo ressaltado por Tata como sendo de um grau superior.

Com base nesse posicionamento da participante, poderíamos inferir que houve identificação com o país de acolhida e com o modo de ser e de viver dos italianos. Entretanto, retomando um trecho do recorte, na sequência, quando interrogada sobre as relações de amizade, ou seja, os laços sociais estabelecidos pela adolescente, a resposta produz o efeito de limitação, de exiguidade, por meio do advérbio *só* (“*Italiano eu só tenho dois amigos aqui.*”). A oração seguinte, apesar de não se construir com base no grau comparativo entre adjetivos, corrobora o efeito de comparação por instituir uma oposição entre a circunscrição mínima de amizades atribuída ao país de acolhida e a generalização associada à nacionalidade dos amigos: *brasileiros*. Inclusive, o pronome indefinido que adjetiva o círculo de amizades de Tata como sendo completamente constituído de brasileiros, “*são todos brasileiros*” pode indiciar a pouca ligação afetiva com os únicos dois amigos italianos que Tata assegura ter. Ora, se, para Tata, o país de acolhida e seu povo carregam consigo tantos pontos edificantes, por que, então, a adolescente estreitou seus laços sociais, em grande maioria, com brasileiros?

Parece-nos que nossa participante carrega consigo a sensação de “não pertencer a nenhum lugar, nenhum tempo, nenhum amor. A origem perdida, o enraizamento impossível, a memória imergente, o presente em suspenso” (KRISTEVA, 1994, p. 15). Em outras palavras, Tata parece vivenciar um deslocamento constante entre ser a “estranha” e/ou aquela que compartilha algo de si com o outro, que se vê semelhante ao outro e é vista como tal. Ou seja, o estrangeiro, lugar do qual nossos participantes são chamados a enunciar, encontra-se entre as fronteiras de coragem e de humilhação⁵⁵, que impõe a eles que se preservem tanto quanto possível do confronto com as diferenças. Para aqueles que se reconhecem como semelhantes, comumente referidos como nativos do país, ao contrário dos estrangeiros, normalmente, escolhem permanecer próximos e, assim, evitam expor o que as relações humanas têm de mais agressivo: a intolerância ao diferente. O estrangeiro, por si só, é um estranho entre os

⁵⁵ Mantivemos o termo conforme Kristeva (1994) o utiliza em sua obra.

“iguais”⁵⁶ (KRISTEVA, 1994). Nesse sentido, Tata parece buscar, em outros brasileiros imigrantes na Itália, o adiamento do confronto com o estrangeiro, pois parece não reconhecer em si a estranha para os italianos e, sim, os italianos estranhos para a brasileira Tata.

As respostas seguintes são formadas a partir das contradições nos dizeres que, assim como equívocos, lapsos e chistes, aludem a sentidos produzidos na materialização da língua advindos do efeito do inconsciente no sujeito. Isto é, sem seu consentimento ou controle, Tata se contradiz e temos respostas opostas ao caminho que a análise nos levou até aqui. Essa contradição de Tata pode ser observada no recorte a seguir.

(R5)

P- Você me falou que na Itália é melhor que o Brasil, certo?

Tata- Sim.

P- E você gostaria de voltar para o Brasil, ou não?

Tata- Sim.

P- Gostaria?

Tata- Hã, hã.

P- Então deixa ver se entendi. A Itália é legal, é mais tranquilo. A escola é melhor, mas seus amigos aí na Itália são todos brasileiros. Você só tem dois amigos italianos.

Tata- Hã hã.

P- E você pretende voltar no Brasil porque a sua família toda tá aqui, e eles fazem a falta maior do que toda a...a Itália pode ser linda e maravilhosa, mas a falta que faz a família não...não resolve, né?

Tata- É.

Nesse recorte, poderíamos dizer que a família, avós, tios e primos que estão no Brasil, inclusive amigos que se tornam parte da família constituída por laços afetivos, teriam maior grau de importância do que todos os pontos que, da perspectiva da participante, parecem ser a favor da Itália. Os pontos desfavoráveis ao Brasil, levantados por oposição aos favoráveis à Itália, não seriam suficientes para mantê-la longe de sua família. Por três vezes, sequencialmente, Tata confirmou, após observação da pesquisadora, que a Itália é melhor que o Brasil, mas, mesmo assim, ela gostaria de retornar ao seu país de origem, e como vimos em R4, Tata aguarda, somente, o término de seus estudos para retornar ao Brasil.

Não acreditamos que somente por esta argumentação seja possível dizer que o sujeito está no “entre-lugares”, ou seja, instaurações múltiplas de identificações a ponto de ficar situado no “sem fronteiras” e entre ambos os lugares. Certamente Tata reconhece os pontos benéficos do país de acolhida, porém estes não a constituem. Em outras palavras, os pontos levantados no seu dizer a favor do país de acolhida não parecem suficientemente convincentes

⁵⁶ Fazemos uso das aspas por não existirem sujeitos iguais. Porém remetemo-nos ao sentido de grupos com afinidades, semelhanças em elementos de instâncias políticas, ideológicas, sócio-históricas ou físicas que se unem em função disso.

para justificar o desejo de sua permanência ali e as decorrentes identificações que seriam instauradas a partir daí.

Há algo nos dizeres dos participantes que os aproxima do clichê “o estrangeiro (primeiro mundo) é melhor que o brasileiro (colonizado) nas questões de segurança, saúde, transportes, educação e oportunidades de viagens e trabalho” e os faz se contradizerem em seus dizeres e, também, nos relatos sobre suas vontades. Fazemos esse apontamento, pois, ante a verdade produzida por meio da repetição do já dito no lugar comum sobre países europeus⁵⁷, o interlocutor pode fazer desse clichê seu conhecimento de mundo.

Todos nós sabemos que o saber absoluto é inalcançável, assim como a completude da língua. Porém, para os participantes desta pesquisa, no lugar de entrevistados, sustentar uma posição de não saber ou de não dizer pode ser motivo de angústia, pois a situação de interlocução demanda deles uma resposta. Sendo assim, para os adolescentes desta pesquisa, fazer uso de clichês parece constituir a possibilidade de falar da posição de *eu*, ou seja, como autor da narrativa de si, eximindo-se da responsabilidade que isso implica: a autoria da informação. Entretanto, embora comumente se atribua aos clichês um sentido naturalizado devido à repetição com que ele é proferido, neles, assim como toda e qualquer relação entre interdiscurso e intradiscurso (PÊCHEUX, [1983]1990), os efeitos de sentidos são de ordem diversa a cada dizer. Consequentemente, cada produção enunciativa de um clichê pode alçar o sujeito à função de autor⁵⁸, conforme sugerido por Pfeiffer, que propõe que o clichê seja:

um lugar discursivo onde a resistência do sujeito pode se dar. Eu diria que no clichê o sujeito encontra a referencialidade segura que ele percebe ausente na relação com sua língua dada a posição de simulacro em que normalmente ele se conforma. Não se trata de uma percepção consciente [...] o clichê é um espaço onde há um efeito de desobrigação inicial da responsabilidade (“não sou eu quem digo: é o lugar-comum”) pela referencialidade unívoca dos sentidos, causando um alívio imediato no sujeito que o deixa à vontade, inclusive, para se colocar na posição de autoria (PFEIFFER, 2000, p. 24).

Aderir a clichês comuns que colocam o estrangeiro em comparação com o Brasil, tais como “o estrangeiro (primeiro mundo) é melhor que o brasileiro (colonizado)”, “há maiores oportunidades de estudo de qualidade no exterior”, dentre outros, pode ter propiciado a captura do sujeito na contradição entre o imaginário sobre a Itália e a subjetividade em jogo

⁵⁷ Fazemos referência a clichês sobre países europeus devido ao foco desse trabalho, porém poderíamos nos referir a clichês de países considerados desenvolvidos de todos os continentes.

⁵⁸ Apesar da ciência dos trabalhos de Foucault ([1969]2006) e de Possenti (2002) sobre a função autor, neste artigo, Pfeiffer se refere à autoria como a possibilidade de um interlocutor se propor como sujeito do enunciado simplesmente e, assim, assumir certa responsabilidade por ele.

na migração, produzindo, assim, um efeito contrário para quem quis esquivar-se da responsabilidade de autoria.

Sendo assim, os clichês implícitos nos dizeres de Tata, tais como morar no exterior é melhor que morar no Brasil; morar na Europa é morar no primeiro mundo; falar diversas línguas é ter uma posição social superior aos que não falam, dentre outros, são clichês que compõem a memória discursiva de Europeu e de estrangeiro de alguns grupos e constituem interdiscursivamente seus dizeres. É, portanto, a partir de alguns clichês que os adolescentes participantes desta pesquisa enunciam e, assim, produzem efeitos de sentido sobre si, sobre o outro, sobre sua posição no mundo e os efeitos desse deslocamento de seu país considerado natal para o exterior em sua constituição identitária.

Por algumas vezes, podemos fazer pontuações sobre possíveis clichês nos dizeres dos participantes, como, por exemplo, nos recortes da entrevista de Tata. Se, para ela, a Itália é imaginarizada como sendo um lugar ideal para morar devido às características a ela atribuídas, o que lhe parece faltar é a parte da família que ficou no Brasil, ou seja, pais e irmão não lhe bastam⁵⁹. Poderíamos deduzir, então, que a situação ideal, para esta participante, seria que todos os seus familiares no Brasil se mudassem para a Itália. Porém, quando essa opção foi levantada, o sujeito, no fio do dizer, deixa flagrar outras representações sobre o país de acolhida e os nativos.

(R6)

P- E se fossem todos para aí?

Tata- /.../ Ah, eu não sei /.../ sei lá...aqui o povo é muito fechado (INCOMP) deixam a gente num canto.

P- O povo que você fala são os próprios italianos?

Tata- Os italianos.

P- Você acha difícil fazer amizade então com eles?

*Tata- Sim. É. Os amigos que eu tenho italianos moram aqui nesta cidade, mas são de outra cidade.*⁶⁰

*P- Os italianos, entre eles mesmos, você acha que eles tratam de um jeito e os estrangeiros eles tratam de outro jeito?*⁶¹

Tata- É. A maioria deles sim.

P- Porque eu sempre ouvi falar que os italianos são pessoas muito alegres, comunicativas, esse tipo de coisa.

Tata- A parte que eu estou aqui, eles são muito fechados. Agora tem partes na Itália que são bem melhor.

⁵⁹ Lembrando que, no início da entrevista, a participante atrelou seu desejo de mudar de país devido a seu pai já estar residindo na Itália há, aproximadamente, um ano.

⁶⁰ Tata reside em Novara, portanto, os amigos italianos aos quais ela faz referência residem em Novara, mas nasceram em outra cidade italiana.

⁶¹ Esse trecho do recorte está sublinhado porque, apesar de serem as palavras da pesquisadora, foi sobre elas que a participante respondeu em relação à conduta da “maioria dos italianos”.

Nesse recorte (R6), pela forma de comparação, evidencia-se REP3, “o Outro como melhor que o Eu”, pois a participante expressa seu isolamento e o atribui ao povo italiano “é muito fechado (INCOMP) deixam a gente num canto.”. Assim como os dizeres de Cadu e Lena, os dizeres de nossa terceira participante, Tata, produzem representações semelhantes em relação ao povo italiano. Compreendemos que o adjetivo preconceituoso, utilizado por Cadu e Lena para caracterizar nativos da Itália, se alinha com o dizer “*deixam a gente num canto*”, empregado por Tata. Ou seja, todos os participantes cedem a representação sobre os italianos tratarem de forma diferente os não italianos.

“Eles”, o povo italiano, deixam “a gente”, os imigrantes, os estrangeiros, os brasileiros, num canto. Essa pontuação esclarece a posição da participante em não se reconhecer como italiana, mesmo tendo cidadania italiana, assim como Cadu e Lena. “A parte que eu estou aqui, eles são muito fechados”, ou seja, no bairro, na cidade em que Tata reside, os italianos são fechados e a deixam num canto. Como os italianos não se relacionam com os imigrantes, na visão de Tata, conseqüentemente, não os importunam. Seria essa a causa da tranquilidade a qual ela, inicialmente, ressaltou como ponto positivo do país?

Se fosse possível confirmar essa suposição, a representação da Itália como país tranquilo não se sustenta, pois a dita “tranquilidade” nada mais seria do que o isolamento promovido pelos italianos para com os imigrantes e dos próprios imigrantes em torno deles mesmos. Portanto, os pontos favoráveis à Itália advindos de representações da educação, segurança (subentendida na tranquilidade), teriam seu sentido amenizado, senão anulados, por poderem remeter a sentidos desfavoráveis presentes na representação de povo italiano, tais como preconceituoso e xenófobo⁶². Dando sequência a este gesto de interpretação, os pontos tidos como favoráveis da Itália não seriam atraentes o suficiente para que a adolescente desejasse permanecer no país, pois, na realidade, eles não seriam favoráveis mas, sim, conseqüências de conflitos vivenciados pela participante e que, talvez, desfavoreceriam identificações.

As respostas fornecidas sobre a questão do encontro-confronto com o país e com o povo, na primeira vez como passeio e na segunda como morada, possibilitaram evidenciar representações não explícitas, porém, passíveis de ser remetidas às categorias REP1 no que concerne a aspectos físicos, políticos e culturais de países e REP3, quanto às relações sociais.

⁶² **Xenofobia** é a desconfiança, temor ou antipatia por pessoas estranhas ao meio daquele que as ajuíza, ou pelo que é incomum ou vem de fora do seu país; preconceito Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=xenofobia>> Acesso em: 31 de out. de 2014.

Em REP1, a Itália, representada como valorizada pela geografia, arquitetura, história, e sendo esses itens integrantes da cultura que constitui um povo, seria imaginada, pelos participantes desta pesquisa, como melhor que o Brasil. Em contraposição, temos REP3 em relação a laços sociais, pois o povo brasileiro, para esses participantes, carrega consigo representações ditas mais favoráveis que o povo italiano, representado, até o momento como preconceituoso, fechado e “diferente”.

Com esse quadro exposto, parece-nos possível inferir que nossos adolescentes, até então, não saíram da posição de imigrantes. Os três construíram seus lugares de “eu sou brasileiro, eles são os italianos”, mesmo sendo cidadãos, legalmente, italianos, pois a língua é “o idioma discursivo que não é coextensivo à cidadania” (DERRIDA,[1996] 2003, p. 117). Talvez o identificar-se com a Língua Italiana e o povo que a enuncia fizesse os participantes dessa pesquisa sentirem-se mais cidadãos italianos do que as suas documentações legais afirmam. Porém não nos foi possível levantar pontos relevantes para afirmarmos haver identificações entre eles e a Língua Italiana.

3.3 A representação de língua e o que a língua representa

Dando sequência à análise, discutiremos representações sobre a língua em R7.

(R7)

Lena- *Então a gente achou muito legal mudar de novo. Então, eu achei legal. Então, quando a gente foi para escola americana, a gente achou muito legal. Quando a gente foi mudar pra escola italiana que daí...Daí a gente achou péssimo (risos).*

P- *Aí começaram os problemas, né? (risos)*

Lena- *A gente não gostou nem da ideia. Nada (risos).*

Lena e seu irmão Cadu, como exposto anteriormente, moraram em Portugal alguns anos antes e, lá, estudaram em escola britânica. A carga horária era das oito horas até às dezesseis horas, ou seja, a maior parte do dia, as crianças permaneciam na escola. Quando esses adolescentes retornaram ao Brasil, ainda crianças, seus pais os matricularam, novamente, na escola britânica que também era integral, tal como em Portugal.

Portanto, esses participantes estudaram, no total, seis anos em escola britânica e, quando foram para a Itália fixar residência, seus pais os matricularam na escola americana, seguindo a aprendizagem em Língua Inglesa. Ali, os adolescentes estudaram por um ano. Nessa escola, a Língua Inglesa era predominante, e os alunos permaneciam a maior parte do dia em aula ou atividades extracurriculares. Além disso, a escola promovia diversos eventos

culturais, festas e viagens para interação de alunos vindos de vários países distintos, ou seja, um grande grupo de estrangeiros na Itália falando, todos, em Língua Inglesa, conforme Cadu e Lena relataram.

Sendo assim, parece que a experiência de estudar naquela escola agradava à Lena, pois, em sua resposta, ela a avalia como sendo algo “*legal*”. Novamente, a participante desloca-se de primeira pessoa do singular para a primeira do plural, “*a gente*”, valendo-se da indeterminação, talvez referindo-se a si mesma e ao seu irmão, mesmo com as perguntas direcionadas a ela e a entrevista realizada individualmente. Essa indeterminação pode apontar para a resistência dos participantes em se individualizar, em assumir uma posição em relação ao dizer e, assim, responsabilizar-se por sua posição discursiva.

A mudança para a Itália não foi reputada como negativa por essa adolescente, porém, a mudança para uma escola italiana sim, “*Daí a gente achou péssimo. A gente não gostou nem da idéia. Nada*”. Isto é, para Lena, a ida para escola italiana parece constituir um marco a partir do qual ela, realmente, percebe-se na Itália. Antes disso, a rotina de Lena, sua interação com pessoas, costumes, entre outros, estava seguindo a linha do que já vinha sendo vivenciado por ela em Portugal e no Brasil. Na Itália, frequentando a escola americana, a adolescente vivenciava, também, traços da cultura e costumes dos Estados Unidos da América. Em outras palavras, Lena estava residindo há um ano na Itália, porém o encontro-confronto com a Língua Italiana e o povo que a habita, e é habitado por ela, não havia ocorrido até que ela teve que estudar em uma escola regular italiana. Esse fato nos leva a reflexão sobre qual a contingência existente que pudesse funcionar como um instaurador de identificações para esses adolescentes. Mas, por outro lado, percebe-se uma demanda sutilmente materializada justamente pela posição discursiva que eles tiveram de ocupar para enunciar: a de imigrantes em um país europeu, imaginariamente, reputado como país desenvolvido, com melhores oportunidades, dizeres que os adolescentes trazem em suas representações de país. Assim, apesar de sobrepujada pela não identificação, a qual permite ao sujeito se inscrever na língua do outro, talvez mesmo gerada pela falta de uma necessidade contingencial, a débil demanda surge nos dizeres dos adolescentes ao se referirem à memória discursiva que os constitui interdiscursivamente.

Somente no encontro-confronto com a língua do outro, que carrega consigo “o conjunto da cultura, [...] os valores, as normas, as significações que habitam a língua” (DERRIDA, [1996] 2003, p. 115), é que o sujeito, de algum modo, partilha dessa identidade.

Nesse momento, as identificações⁶³ emergem e se apresentam ao e no sujeito. Antes desse encontro-confronto, parece-nos que Lena e Cadu viviam como que na posição de turistas, apontando para uma resistência instaurada e não percebida, ou controlada, por eles. Os adolescentes evitaram, o quanto puderam, o encontro-confronto com a língua via relações de amizade, ou falta de amizade, com nativos italianos e suas tradições, heranças, valores, e costumes. Essa situação pode ser observada nos recortes seguintes.

(R8)

P- Português é a língua em que você se sente mais confortável falando?

Lena- Sim! Sim! Eu lembro que quando eu cheguei na Itália é...Eu não falava italiano, então na escola eu falava em inglês com todo mundo. Porque quando eu estava tanto Portugal quanto aqui no Brasil, no intervalo eu falava português. Daí quando eu cheguei na Itália eu falava inglês com todo mundo, aí eu chegava em casa eu não parava de falar. Meu pai me mandava ir escovar o dente, assim, tipo “para de falar” (risos). Porque eu precisava falar. É porque eu precisava falar português. Depois eu acostumei (risos), mas era meio o que sobrava.

P- E aí quando você foi pra Itália, você não falava nada em italiano?

Lena- Nada, nada, nada.

P- Aí você foi pra escola americana e lá vocês falavam inglês.

Lena- Isso.

P- Então inglês, como era já uma língua que você tinha conhecimento, na parte, pelo menos de escola, você não teve problemas?

Lena- Não. Nenhum...

P- E aí na escola você falava inglês, e em casa você falava em português.

Lena- É.

A participante confirma que a língua na qual se sente mais confortável falando é a Portuguesa e parece reivindicar sua brasilidade ao dizer “*Sim! Sim!*”. Este posicionamento é, para nós, indicativo de que a Língua Portuguesa, para Lena, é a sua LM. Porém esse dado parece ficar mais concretizado no *corpus* com a materialidade enunciativa da adolescente, pois, para responder à pergunta: “*Português é a língua que você se sente mais confortável falando?*”, a adolescente respondeu sempre na posição de *eu* “*Eu não falava italiano*”, “*Eu precisava falar(em português)*”. Isso indicia que Lena encontra na Língua Portuguesa o afeto, a segurança, o conforto, dentre outros elementos que a LM pode representar, inclusive, para se posicionar em relação a ela. Além disso, a adolescente declara seu afeto à *sua* língua e a falta que esta lhe faz “*Porque quando eu estava tanto Portugal quanto aqui no Brasil, no intervalo eu falava português*”. Nesse fragmento, a adolescente relata que, mesmo estudando em escola americana, onde lhe era requerido falar em Língua Inglesa, era na Língua

⁶³ Fazemos uso do termo identificações para nos referirmos tanto à identificação quanto à resistência do sujeito em identificar-se, como vimos no tópico 1.3 deste trabalho.

Portuguesa que ela falava nos momentos em que nada lhe era cobrado ou exigido. Além disso, ela residia em países onde a Língua Nacional era a Língua Portuguesa, mesmo com a diferenciação entre português do Brasil e de Portugal. Porém, quando Lena foi para a Itália, os intervalos na escola americana não serviam mais como escape para a adolescente retornar ao conforto de sua LM, portanto, restava a ela somente o espaço de sua casa para isso. Ou seja, sua constituição identitária está fortemente ancorada nas palavras dessa língua que a dizem e que ela pode tomar para dizer-se. Assim, o indício de resistência ante o encontro-confronto com a Língua Italiana toma fôlego, quando Lena aponta a falta de opção de dizer e se dizer em Língua Portuguesa ou Inglesa.

Em outro momento de sua entrevista, Lena, ao ser questionada sobre o conceito de LM, responde de imediato “*português*”.

(R9)

P- E aí, qual é o seu conceito formado de Língua Materna?

Lena- Ah, português. Porque é o que eu falo em casa. A gente sempre falou português em casa.

P- A sua Língua Materna é o português?

Lena- Hum, hum.

Ante a expectativa da pesquisadora em relação a LM, e seus conceitos, (des)velada em seu dizer “*qual é o seu conceito formado de Língua Materna?*”, parece não haver para a participante, nesse momento, sócio-histórico, temporal, a angústia da dúvida, o conflito de não saber qual é sua LM ou indecisão na resposta, pois não foi nem ao menos cogitado, por Lena, conceituar o que é LM. Ela não conceituou, ela nomeou a LM: “*Ah, português*”.

Como citamos no tópico 1.1.3 “LM e LE”, Moraes (1999) postula que é a partir da LM que o sujeito é capaz de diferenciar as demais línguas designando-as e significando-as. Nos dizeres de Lena, é possível perceber que é na Língua Portuguesa, designada como LM, e a cultura brasileira que a participante se vê contemplada como sujeito e tem referências para se posicionar perante a(s) LE(s) e outras culturas diversas.

A respeito da relação sujeito-língua, Derrida discorre sobre as noções de língua e de idioma, preconizando que “falar idiomáticamente seu idioma é o que se chama de língua materna, o de que não se apropria, e acolher o outro na sua língua é levar em conta naturalmente seu idioma” (DERRIDA, 1998⁶⁴ p. 261 apud OTTONI, 2003). Essa exposição nos remete aos modos singulares como a LM é enunciada pelos que nela tomam uma posição

⁶⁴ DERRIDA, J. 1998. Fidélité à plus d'un – Mériter d'hériter où la généalogie fait défaut. IN: **Rencontre de Rabat avec Jacques Derrida – Idiomes, Nationalités, Déconstructions**. Cahiers Intersignes (Paris) e Éditions Toubkal (Casablanca), p. 221-26.

e fazem dela seu idioma, por ser nela que os sentidos ilusórios de conforto, segurança e afeto, geralmente, “habitam”. Esse sentimento de amor singular à LM é intraduzível para outra língua, que pode ser vista como código e dificilmente como idioma.

Ao contrário de Lena, Cadu apresentou dúvida acerca de qual seria a *sua* LM e fez a reflexão sobre o que lhe foi perguntado.

(R10)

P- Você tem uma noção do que que é a Língua Materna? O que que você tem na sua cabeça sobre significado de Língua Materna?

Cadu- Eu acho que é a...a língua que você escuta desde quando você era pequeno ou é a língua (INCOMP)

P- E qual língua você considera materna pra você?

Cadu- É...Na verdade eu tava...Eu não sei direito. Eu acho que seria o inglês e o português. Porque quando eu era pequeno, eu comecei a falar inglês junto. Com uns três anos eu já tava em escola só inglesa, então eu fui aprendendo tudo, os dois juntos assim...

P- Você foi alfabetizado no inglês, né?

Cadu- Fui.

P- você aprendeu a escrever em inglês primeiro que em português?

Cadu- Sim.

P- Então pra você a Língua Materna tá meio misturada?

Cadu- Tá um meio a meio.

P- Entre português e inglês?

Cadu- É.

Teoricamente, a partir de uma perspectiva mais clássica nos trabalhos de Linguística Aplicada, Lena poderia ser considerada uma adolescente bilíngue, pois, como vimos, ela foi alfabetizada em ambas as Línguas, Portuguesa e Inglesa. Ou seja, ela é capaz de interagir com falantes nativos das duas línguas, o que apontaria Lena como capaz de falar a LE como uma nativa ou com a mesma fluência com que fala a LM. Compreendendo que há campos diversos que tratam o bilinguismo de posições distintas, para este trabalho, recorremos a Revuz (2001) e a Cavallari (2011), conforme as considerações no capítulo um, item 1.4. Compartilhando com a autora, entendemos bilinguismo como o processo no qual o sujeito, em sua primeira infância, se inscreve e é inscrito em duas línguas, simultaneamente. Sendo assim, o resultado desse processo é uma imbricação de línguas na constituição do sujeito deixando-o no entre-lugar devido ao deslocamento de identidade antes constituída na/pela LM.

Entretanto, para Lena, falar em Língua Inglesa parece ser associado a um ato enunciativo desvinculado de afeto de quem enuncia, como se nessa língua ela não tivesse voz, como indiciado nesse fragmento do R8: “ai eu chegava em casa eu não parava de falar. Porque eu precisava falar. É porque eu precisava falar português.”

Parece que passar o dia falando em Língua Inglesa, para Lena, é apenas comunicar-se, ater-se ao sentido instrumental ou ao caráter de serviço de uma língua (WISMANN, 2005). Para falar de si e para se reconhecer na língua, Lena recorre à Língua Portuguesa, explicitando que falar em outra língua que não aquela que ela nomeia como materna consiste apenas uma falta de opção e não uma vontade: “*Depois eu acostumei (risos), mas era meio o que sobrava.*”. Esses dizeres dos irmãos Lena e Cadu podem nos mostrar que o discurso da LM e sua cultura, em um ambiente novo, desafiador, desbravador se dá singularmente para cada sujeito, pois é algo subjetivo e sujeito às resistências. Sendo assim,

[...] há diversas maneiras de ser / estar-entre línguas: para uns e em certas circunstâncias, é a língua estrangeira que constitui o lugar de repouso, que permite esquecer as experiências negativas ou até traumáticas do período da aquisição (oral ou escrita) da língua (dita materna), experiências essas que permanecem cravadas no inconscientemente em formas de interditos e de medo de se exprimir. Para outros, um sentimento de mal-estar emerge frequentemente através de uma espécie de embaraço cultural provocado pela língua do outro em confronto com a língua dita materna, suposto lugar de afeição e de completude (ainda que ilusória) onde se produz o sentimento de segurança da identidade.[...] (CORACINI, 2007, p. 131).

Portanto, de acordo com os pontos abordados nas análises sobre os dizeres de Lena, podemos pontuar que estar adaptado à posição de estrangeiro, ou seja, ser capaz de seguir sua rotina no país de acolhida, não quer dizer que o sujeito esteja satisfazendo a sua vontade, assim como o sujeito fazer uso de uma língua que não é a *sua*, não quer dizer estar inscrito nela. Ao utilizar o verbo *sobrava*, Lena nos leva a pensar sobre a posição desse sujeito em sua busca de tamponar o desejo de dizer e ser dito na língua que o constitui, mesmo que fosse nos exíguos espaços de tempo e lugar que lhe sobravam na língua considerada materna. Com essa observação, surge o indício que iremos percorrer até o final deste capítulo: parece-nos que apenas a Língua Portuguesa, por Lena designada materna, é a que lhe diz, e nas demais línguas, ela apenas faz uso delas para servir-se. Ou seja, não houve identificação suficiente de Lena com o objeto Língua Inglesa ou mesmo a Língua Italiana.

Para nossas categorias de análise, REP1, REP2 e REP3, é possível remeter esses recortes (R8 e R9) à REP3, pois a Língua Portuguesa é, sem dúvida, a língua que constitui e interdita Lena. Ou seja, a Língua Portuguesa é representada como sendo, para Lena, sua língua, em comparação à Italiana, e até mesmo à Língua Inglesa, pois é nela que Lena se diz. Dentro desse quadro situado por Lena, inevitavelmente, surge a questão: quando era usada a Língua Italiana, a língua do Outro que a pretensamente deveria acolhê-la (DERRIDA,[1996] 2003)?

(R11)

Lena- Na aula de italiano que tinha lá que era, sei lá, duas vezes por semana. E na rua quando, sei lá, vai comprar alguma coisa, mas quase nunca. Raras vezes. Porque a gente indo na escola em inglês e também os amigos todos falavam inglês ou português, então raramente, realmente, alguém falava em italiano. Quando a gente morava, quando a gente estudava em escola americana.

P- Aí você ficou um ano então falando entre inglês e o português?

Lena- E o português. É.

A resposta de Lena nos revela que, pelo menos durante o ano no qual frequentou a escola americana, a adolescente não fazia uso da Língua Italiana para interagir com outras pessoas, conseqüentemente, ela não fazia uso dela para falar de si. O indício da não identificação de Lena com a Língua Italiana também pode ser apontado pelo seu esquivamento materializado no “*sei lá*”, repetidamente, enquanto a adolescente tentava lembrar em quais momentos falava em italiano. Nesse caso, o “*lá*” assume a função de modalizador, na medida em que parece expressar desinteresse ou incerteza de Lena em relação ao assunto em questão. Em outras palavras, o uso da Língua Italiana, para Lena, parece ter sido de irrelevância suficiente para ela não se lembrar ou hesitar em falar a respeito e, enquanto procura por palavras adequadas à sua resposta, faz uso do “*sei lá*” para não se perder no discurso. Este fato também indicia a resistência da adolescente perante o encontro-confronto com a Língua Italiana.

Como explicamos no tópico 1.2.2, as ressonâncias discursivas que aparecem nos dizeres podem nos dar indícios de (des)identificações do sujeito com o objeto em questão e, nesse trecho, o “*lá*”, acompanhado do verbo saber em primeira pessoa do singular, pode ser um processo metonímico, no qual o modalizador substitui algo, no caso, o uso da Língua Italiana, que Lena não sabe, ou da qual não quer saber.

A situação de falar pouco na Língua Italiana foi confirmada nos dizeres de Cadu, em resposta à mesma questão: *Quando você falava em Língua Italiana?* Chamamos atenção para o trecho abaixo ser a reformulação dos dizeres de Cadu pela pesquisadora, com intuito de esclarecimento e confirmação do que ele havia falado anteriormente.

(R12)

P- Então dentro da escola inicial, que era a americana, você não falava em italiano, certo?

Cadu- Dentro da escola não.

P- Dentro de casa também não?

Cadu- Dentro de casa também não.

P- Você falava em italiano esporadicamente, às vezes, porque dentro da escola americana você falava em inglês, dentro de casa em português, certo?

Cadu- Certo.

P- Era raro você usar o italiano, assim, por horas seguidas, por exemplo. Era uma vez ou outra que você usava o italiano?

Cadu- Hã, hã.

Sendo assim, como já exposto por Lena, Cadu confirma que era pouco o uso da Língua Italiana pelos irmãos durante o ano em que frequentaram a escola americana. Cadu não faz nenhuma referência às aulas de Língua Italiana, que os alunos tinham duas vezes por semana na escola americana.⁶⁵ Se, para Lena, as aulas de Língua Italiana parecem ter tido pouca importância, para Cadu, elas parecem não ter feito efeito significativo na sua constituição identitária, para que o sujeito a representasse de alguma forma no fio de seu dizer. Isso nos leva a problematização sobre a importância da Língua Inglesa que surge nos dizeres de Cadu e Lena. Aparentemente, a pouca importância da Língua Italiana, para esses adolescentes, se dá ante o poder dizer fazendo uso da Língua Inglesa. De acordo com Tavares (2002), a Língua Inglesa carrega consigo o status de “língua do bloco hegemônico”, a qual atinge as necessidades de um mundo globalizado. Acreditamos que esses participantes, e sua família, compartilham desse posicionamento, e fazem do conhecimento sobre a Língua Inglesa a salvação de suas permanências na Itália. Ao menos até ingressarem em uma escola pública italiana de ensino regular.

Analisar esses recortes (R11 e R12) das entrevistas nos leva à questão da identificação dos sujeitos, nossos participantes, com a LE. Há um forte indício de que não houve identificação deles com a Língua Italiana, pois, mesmo tendo aulas na escola americana, eles residiam em um país berço dessa língua, ou seja, havia facilidade de ouvir e ler em Língua Italiana, desde que existisse o desejo dos participantes em irem ao encontro da língua. Mesmo com esse quadro, não houve o interesse ou o investimento subjetivo desses adolescentes para a aprendizagem, pois “aprender não é imitar, mas identificar-se” (STUBE, 2011, p, 50).

Assinalamos que a resistência de nossos participantes à LE, mais especificamente, à Língua Italiana, apontada em nossa análise, parece ter origem na não necessidade desses adolescentes de falar em italiano. Voltamos, assim, à questão da língua que se sabe e a língua que se conhece (MELMAN, 1992). É possível que nossos adolescentes conhecessem a Língua Italiana mas, ao nela enunciar, não se reconheciam no lugar de *eu* (ou na instância de *moi*, conforme os trabalhos lacanianos), ou seja, a Língua Italiana, para os sujeitos desta pesquisa, não era a língua do saber, pois, conforme postula Melman (1992), a língua do saber é a que constitui e interdita o sujeito, diferente da língua que se conhece. Conhecer uma língua é, para

⁶⁵ Na entrevista com a participante Lena, irmã de Cadu, que estudou na escola americana, ela cita que tinha no currículo duas aulas de Língua Italiana por semana.

o autor, “ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece” (MELMAN, 1992 p. 15).

A participante Tata, que não tinha nenhum tipo de contato com Lena e Cadu e que, assim que chegou na Itália, ingressou em escola italiana, também demonstrou resistência ao uso da Língua Italiana. Vejamos o recorte no qual ela relata quando ela fala em italiano.

(R13)

P- Quando...você acha que você fala mais italiano? Na escola, no caso?

Tata- É. Na escola.

P- Porque dentro, em casa, vocês falam em português?

Tata- Só português.

P- E na Igreja?

Tata- Português também.

P- E seus amigos também são brasileiros, então também falam em português.

Tata- (INCOMP) eu não gosto de falar em italiano.

P- Você não gosta quando você está falando em italiano? Por quê?

Tata- (INCOMP) sei lá. Não sei. Eu não gosto de vez em quando aqui.

O pai de Tata é pastor em uma igreja evangélica na Itália, na qual a grande maioria dos frequentadores são brasileiros. A rotina dessa adolescente é, basicamente, casa, escola e igreja, com raras alterações, pois ela diz não gostar de sair. Sendo assim, a diferença no falar a Língua Italiana entre Tata e os irmãos Cadu e Lena parece ser, exatamente, no espaço escolar. Mesmo residindo na Itália, os três participantes parecem fazer uso da Língua Italiana somente quando era inevitável fazê-lo.

É possível vislumbrarmos, nesse quadro, que a heterogeneidade que constitui a língua, seja ela qual for, LM ou LE, no contexto de migração, parece-nos ser ainda menos perceptível ao sujeito que busca em sua LM a segurança, o aconchego, o equilíbrio, a garantia para sua identidade brasileira ser mantida, mesmo que, ilusoriamente, em um país estranho/estrangeiro.

No recorte R13, após sua confirmação sobre o uso da Língua Portuguesa em seu dia a dia, chega um momento em que a adolescente conclui que ela não gosta de falar na Língua Italiana. Nesse ponto, emerge, em seu dizer, algo que não lhe foi questionado. Há um deslocamento, por parte da participante, quanto ao que lhe foi proposto por meio do questionamento a ela endereçado, pois perguntávamos sobre os amigos brasileiros da adolescente e não se ela gostava (ou não) de falar na Língua Italiana. Essa inadvertida mudança, quanto ao tema da enunciação, flagra a equivocidade, o inesperado e evidencia a noção de sujeito na qual nos apoiamos, constituído na e pela linguagem, dividido pelo inconsciente e que não tem o controle do seu dizer e, menos ainda, dos sentidos que produz.

Esse deslize da participante deixa flagrar um incômodo, uma angústia produzida pelo objeto ainda estranho ao sujeito, no caso, a Língua Italiana, no qual Tata não se reconhece.

3.4 Quando a subjetividade fala mais alto.

Dando continuidade à entrevista com Tata, nos próximos recortes, analisamos os efeitos de sentido das possíveis representações que emergem nos dizeres da participante e o que elas (re)velam sobre o impacto da experiência de migração na constituição identitária do adolescente imigrante.

(R14)

P- Quando você foi aprender italiano, você achou fácil, difícil, o que você achou da língua?

Tata- Eu não achei difícil não (INCOMP)

P- E quando você fala em italiano, você pensa em italiano ou você pensa em português?

Tata- Eu nunca parei pra pensar nisso. Acho que em italiano.

P- Antes de você ir para a Itália o que que você conhecia da Itália? O que que você conhecia da Língua Italiana? Você sabia alguma coisa ou não sabia nada a respeito disso?

Tata- Eu não sabia nada.

P- Nada, nada? Nunca nem tinha ouvido ninguém falar em italiano?

Tata- Não (INCOMP).

P- Sua avó?

Tata- Também não. Minha avó é do Brasil.

P- Então, mas alguém da sua família é italiano, não é?

Tata- O bisnonno do meu pai.

P- A mãe do seu pai?

Tata- BISNONNO!

P- A irmã do seu pai?

Tata- O BIS-NO-NNO.

P- Nossa! Não tô entendendo.

Tata- O bisavô! Puta eu falei em italiano! (risos)

P- (risos)

Tata- (risos) É. O bisavô!

Nesses fragmentos, os dizeres de Tata nos levam à reiteração de que a Língua Italiana era usada, predominantemente, enquanto a participante estava na escola pública italiana de ensino regular. Fora isto, a adolescente recorria à Língua Portuguesa para se expressar. Mas ela nega ter tido qualquer dificuldade na aprendizagem do italiano. Ora, se aceitamos que o *eu*

da LM jamais será o mesmo da LE (REVUZ, 2001), esse pressuposto pode ser verificado por meio da linguagem que se materializa no dizer do sujeito.

O encontro-confronto com a LE tem tal incidência sobre os envolvidos com ela, que, de acordo com Revuz (2001), a experiência os torna, um pouco, o outro dessa língua outra. Portanto, parece-nos claro que nem todos os sujeitos estão preparados para ocupar uma nova posição discursiva ou desejam fazê-lo (SERRANI-INFANTI, 1997). A posição de imigrante em que Tata se encontra é assujeitada às escolhas do outro, neste caso, dos pais, e pode refletir a implicação da aprendizagem do sujeito com a LE e as posições discursivas que ela assume.

É no fio do dizer, que se delineia na contradição, a relação existente nessa participante que caminha entre a negação de sua filiação à Língua Italiana, “*Eu não gosto de falar em italiano*”, e a afirmação da facilidade com que aprendeu a língua, “*Eu não achei difícil não*”. Ou ainda, no deslize de seus dizeres ao se referir ao bisavô, normalmente, uma posição revestida de afeto e reverência, em italiano, sem que se desse conta disso.

Assim, configura-se a indagação de como alguém que reitera não gostar do italiano e afirma só lançar mão dessa língua em interações em que não lhe resta outra opção, afirma ter tido facilidade em aprender a língua e nela inscreve o único antepassado que lhe daria um vínculo com o país estrangeiro, que lhe dá cidadania e moradia? Talvez o *bisnonno* seja o único elo que poderia enlaçar Tata à Itália e à língua desse país onde ela, às vezes, se inscreve e, outras vezes, se exila. Esse deslize da participante pode indiciar algo que a demarca com um traço de italiana em sua constituição identitária.

O discurso de Tata é constituído por contradição, por tensão, que provoca a desestabilização dos sentidos, podendo resultar no equívoco, marca do atravessamento da subjetividade na linguagem. Nos próximos recortes, esgueira-se essa tensa relação entre a tentativa do sujeito de manter a estabilidade e a irrupção do inesperado que a rompe.

A relação de Cadu com a LE é marcada pela contradição, que fica evidenciada no gesto de interpretação do próximo recorte, no qual o participante narra sua experiência de encontro-confronto com a Língua Italiana, ao ingressar na escola italiana que frequentou por um ano e meio.

(R15)

P- Quando você falava em italiano, você já pensava em italiano ou você pensava em português ou inglês...é...pra depois passar para o italiano, ou vice-versa? Quando você escutava, você pensava em italiano ou você traduzia a língua?

Cadu- Eu não sei direito porque, na verdade, quando é...no final acabou virando uma coisa muito automática. Falar em italiano comigo era que nem falar em português assim...Mas é que o italiano é muito parecido com o português. Gramáticas (INCOMP)...

P- E como que era você falar em italiano?

Cadu- É...Quando eu cheguei, claro que foi difícil porque é uma outra língua, tal...Diferente. Mas é muito parecido com o português. Ao longo do tempo, você vai percebendo que tem muitas palavras (INCOMP) e eu peguei muito rápido. E a gente chegou numa escola americana...então a gente acaba usando menos o italiano. É que na verdade eu acabei tendo uma facilidade com o italiano. Não tinha amigo italiano, então é...

P- Então, você não teve dificuldade com a Língua Italiana?

Cadu- Não. É...na verdade, eu na escola italiana, eu tive menos amigos italianos porque eu tive hum...dificuldade de adaptação na escola. Não por causa da língua, mas por causa da...de...Na verdade eu era...eu fiquei meio revoltado de ter trocado de escola, porque eu gostava muito da escola americana. E daí eu acho que eu mesmo no começo eu ajudei...Eu chegava....E na verdade as pessoas me achavam metido porque todos eram italianos. São...e eu chegava...eu tinha uns dez anos, onze anos e eu chegava...eu chegava...É...eu cheguei lendo livros tudo em inglês e na verdade eu não queria falar muito com pessoas da minha classe no começo. E daí eles também não eram pessoas tão bem...eles não recebiam tão bem pessoas de fora.

P- É. Então o problema não foi, o que você está me dizendo, não foi nem a língua, né? A língua não foi um impasse pra você.

Cadu- Não. Não. A língua...É. Eu achei que foi mais as...as pessoas da escola. Os colegas de classe, assim...

Cadu- Ah não, eu acho que eu consegui falar. Aliás, eu acho que eu falo fluentemente italiano porque eu comecei a falar bem mais fora de casa também. Não! Fora da escola, desculpa. É....Eu acabei fazendo mais coisas com gente italiana, então eu comecei a ter mais amigos italianos. Eu fazia, por exemplo, futebol com gente italiana, então eu usava muito mais o italiano.

P- Ah, tá. E a maioria então dos seus amigos na Itália são italianos ou são brasileiros? Vocês fizeram grupinhos de amigos brasileiros?

Cadu- Na verdade a maioria dos meus amigos é...Não são italianos (risos)

P- São brasileiros?

Cadu- São da escola americana.

P- E a maioria não é brasileiro? Está mesclado isso?

Cadu- É. Eu...ah, eu não tinha amigo brasileiro lá. É...eu tinha dois amigos brasileiros. É a gente conhecia famílias brasileiras lá, mas meus amigos de escola eram...eram mais de outras nacionalidades mesmo.

P- Então ao invés da gente falar de qual país era, vamos falar que os seus amigos eram pessoas que falavam em inglês?

Cadu- Sim.

A princípio, Cadu compara a Língua Italiana à Língua Portuguesa, sugerindo que, talvez, ambas pudessem ter o mesmo status para ele, constituir um lugar de inscrição discursiva. Mesmo a pesquisadora fazendo menção à Língua Inglesa, à qual Cadu se refere como sendo, também, sua LM, e em território italiano, ele falar muito em inglês, é à Língua Portuguesa que o adolescente recorre para falar da Italiana. Assim, nesse ponto, o R15

enriquece nossa categoria de análise REP2, o Outro como Eu, ou até mesmo REP3, o Outro menos que Eu, pois a Língua Portuguesa, para nossos participantes, parece-nos ser a língua na qual eles se dizem e que os diz.

Longe de sustentarmos a sugestão de uma relação entre tradução e aprendizagem de LE, conforme proposto pela pesquisadora em R15, o que Melman (1992) assinala é o papel que a LM, normalmente, a língua do saber, assume na relação com a LE, no processo de aprendizagem. Como vimos nos pressupostos teóricos, no processo de aprendizagem de LE as bases da estruturação psíquica de um sujeito são solicitadas e esta está estruturada na LM (REVUZ, 1992). Talvez seja nesse sentido que Castro (1998 p. 256) consolida a LM como sendo “única e inesquecível. Nunca silenciada, mesmo se não a encontramos na superfície da fala, mesmo se falamos uma língua estrangeira”. Ela sempre estará presente no sujeito e, de alguma forma, será, por ele, requisitada, ainda que seja para falar em outra língua. Lembramos que a LM é a língua que o sujeito assim designa e não, necessariamente, a língua tida como Nacional.

Em R15, há várias referências à Língua Portuguesa para falar sobre a Língua Italiana *“Falar em italiano comigo era que nem falar em português assim...”*. Cadu remete à LM, aqui indiciada como sendo a Língua Portuguesa, para se posicionar em relação à Língua Italiana.

Como vimos no tópico 1.1.3, é a partir da posição do sujeito em relação à LM que haverá diferença entre a LM e LE (MORAES,1999). Entretanto esse participante, quando questionado sobre qual língua ele designa ser sua LM, diz estar confuso entre a Língua Inglesa e Portuguesa. Mas, durante toda a entrevista, Cadu não buscou a Língua Inglesa para se posicionar em relação à Língua Italiana. Além disso, ele se contradiz nos dizeres sobre a Língua Italiana. A princípio, Cadu caracteriza a Língua Italiana como de difícil aprendizagem, porque é outra língua, diferente. Em seguida, Cadu a caracteriza como parecida com a Língua Portuguesa e, por isso, ele teve facilidade em aprendê-la: *“claro que foi difícil porque é uma outra língua, tal...Diferente. Mas é muito parecido com o português”...“eu acabei tendo uma facilidade com o italiano”*. É relevante a colocação do adjunto adverbial de afirmação *“claro”* no dizer de Cadu, o qual dá ênfase no sentido de que a aprendizagem de LE é difícil. Ainda no mesmo fragmento do R15, Cadu parece atrelar a não aprendizagem da Língua Italiana à falta de amigos italianos: *“Não tinha amigo italiano”*.

As irregularidades nos dizeres de Cadu, que ocorrem na instância discursiva, apontam para as representações de LM e LE, operando na sua constituição imaginária. Pautando-nos na

relação intradiscurso-interdiscurso e nas ressonâncias e dissonâncias discursivas presentes nos discursos, nesse recorte, elas indiciam a memória discursiva do sujeito que incide na constituição identitária de Cadu e o faz recorrer a LM e, assim, justificar a aprendizagem da LE, respectivamente, Língua Portuguesa versus Língua Italiana.

Entretanto a contradição se institui no momento em que Cadu justifica a não aprendizagem da LE em questão pela ausência de interação social com o povo italiano, com o qual declara ter dificuldades em manter relações de amizades. Questionamos, então, em que medida uma LE pode ser comparável à LM e colocada em grau de semelhança com ela se, para mediar as interações languageiras, ela não é mobilizada. A semelhança, portanto, parece limitar-se aos aspectos estruturais, por ambas serem uma língua românica e terem como origem o latim.

Outro ponto relevante a ser ressaltado pela análise quanto a esse recorte é o fato de que a alteridade que se configura na relação com o outro é retroflexiva. Se, para Cadu, os italianos são diferentes e preconceituosos, como apresentamos nos recortes anteriores, nesse momento da entrevista, nos dizeres de Cadu, irrompe a memória discursiva sobre o que o outro, estranho e estrangeiro, pensava sobre ele. *“E na verdade as pessoas me achavam metido porque todos eram italianos.”*. Nesse ponto, Cadu, novamente, se exclui do grupo italiano e deixa marcado seu diferencial: *“É...eu cheguei lendo livros tudo em inglês e na verdade eu não queria falar muito com pessoas da minha classe no começo”*. Cadu reforça sua resistência à Língua Italiana e ao povo italiano, justificando sua não identificação com *“eles não recebiam tão bem pessoas de fora”*. Porém esse mesmo traço que o marca como diferente – ser “metido” – pode ser visto no modo como Lena e Cadu representavam os italianos – “preconceituosos” porque tanto o adjetivo “metido” como o “preconceituoso” compartilham um traço nos sentidos que produzem: o julgamento de alguém ou de um grupo de pessoas como menor ou menos digno de atenção que o outro.

Ora, como um estranho/estrangeiro chega à escola italiana lendo livros em Língua Inglesa, não conversa com colegas e pode esperar ser aceito e acolhido? Mas, sob o ponto de vista de Cadu, os “diferentes” são os italianos, que o achavam “metido”, e não ele mesmo. O sujeito se revela na e pela língua ao falar do outro, mas, ao fazê-lo, erige para si um espelho no qual projeta sua imagem. Nesse caso, porém, Cadu não se dá conta da dimensão que essa instância de alteridade poderia dizer sobre sua própria constituição identitária. Esse ponto remete ao que Kristeva (1994, p. 31) assevera sobre a relação do estrangeiro com aquele que supostamente o acolhe: “Enclave do outro no outro, a alteridade cristaliza-se então como

autêntico ostracismo: o estrangeiro exclui, antes mesmo de ser excluído, muito mais do que o excluem”.

Na relação com o outro, novamente, aparece o traço que une os estrangeiros em contextos de migração: o status de estrangeiro, como Cadu percebe: “na verdade, a maioria dos meus amigos é...Não são italianos[...].ah, eu não tinha amigo brasileiro lá. É...eu tinha dois amigos brasileiros[...].eram mais de outras nacionalidades mesmo. P- vamos falar que os seus amigos eram pessoas que falavam em inglês? Cadu- Sim”. Cadu, na condição de imigrante brasileiro na Itália, pode até ter querido se dizer e ser dito com e na Língua Inglesa, mas parece que essa língua só fez parte das interações de Cadu como um instrumento de comunicação, não incidindo de modo significativo, portanto, em sua constituição identitária.

Dando sequência aos gestos de interpretação em torno da alteridade em jogo em contextos de migração, tomamos os dizeres de Lena para análise no recorte seguinte.

(R16)

P -Você fez amizade mais com pessoas brasileiras que estavam lá, grupo de brasileiros, ou você fez amizade com italianos? Ou fez amizade com pessoas estrangeiras que estavam residindo na Itália?

Lena- É. Amigo de família era sempre quase brasileiro porque acaba ficando todo mundo sem família, então junta (risos)[...] Porque o jeito é mais ou menos parecido, então acaba fazendo muita coisa junto. Agora, na escola, tipo minhas amigas que eu andava na escola eram quase todas estrangeiras porque o pessoal das escolas, os locais das escolas internacionais são aqueles muito metidinhos. Então quase ninguém...normalmente, tipo, eles andam entre eles também. E daí, sei lá, tinha amiga argentina, de...Da Holanda...Vira meio que uma ONU (risos).

P- É. Mas todos...

Lena- Estrangeiros!

P- Mas unidos pela Língua Inglesa, no caso.

Lena- Isso! Tudo em inglês. É isso que, na verdade, por exemplo, os italianos falam em italiano entre eles, então quem...Mesmo tando em escola americana...Então acho... é por isso que, talvez, as pessoas novas ou que não falam italiano, acabam não tendo muitos amigos do local porque, normalmente, eles falam em italiano ou, sei lá, a língua do país. Então é fácil. É a língua deles. Então é...Você acaba ficando muito amigo das que falam em inglês lá com você. Não que eu não tivesse amigos italianos também, só que é mais longe.

P- São amigos mais afastados, você quer dizer, né?

Lena- É.

P- Você já comentou algumas coisas aí que já vi que você não gostou, né? Eles se intrometem, são preconceituosos...(risos)

Lena- (risos) É. É que é assim: é muito engraçado, porque entre os italianos eles podem ser muito, muito simpáticos, só que enquanto eles não acham que você, tipo faz parte, eles, são meio preconceituosos. Só que entre eles, eles são muito engraçados. Então, por exemplo, eu ia tomar sorvete com minha amiga, e ela pagava pra mim porque, sei lá, ela me convidou. Chegava o cara do caixa e falava: “olha, você tem que agradecer pra ela”. Era um negócio muito engraçado (risos).

O adjetivo “metido” aparece, novamente em R16, porém agora na entrevista com Lena “os locais das escolas internacionais são aqueles muito metidinhos”. Então, quase ninguém...normalmente, tipo, “eles andam entre eles também”. Parece-nos que, nesse momento, Lena esquece que faz parte do grupo ao qual ela se refere como “metido”, formado por pessoas que só andam entre si, ou seja, excluem os nativos, no caso, italianos. A justificativa para isso é o uso da Língua Italiana pelos italianos, ou seja, aparentemente, para Lena, o ideal seria que os italianos, dentro de seu país, berço da Língua Italiana, falassem em Língua Inglesa, pelo simples fato de estudarem em uma escola americana: “os italianos falam em italiano entre eles[...]é por isso que, talvez, as pessoas novas ou que não falam italiano, acabam não tendo muitos amigos do local”.

Mais adiante em R16, Lena pontua que os italianos apresentam comportamentos “engraçados”. Entretanto, o adjetivo “engraçados” não remete a sentidos em torno do cômico, mas, sim, ao sentido de “estranho, incomodo, perturbador”. Lena se ressentia do fato do estranho, no caso, o italiano, ditar o que Lena deveria fazer, ao chamar sua atenção quanto a sua preocupação com as boas maneiras: “olha, você tem que agradecer pra ela”. Nessa situação, institui-se não só o olhar de Lena sobre o povo italiano, mas também o olhar do italiano sobre a estranha/estrangeira, Lena. Essa observação nos lembra um fragmento de R3, no qual Lena discorria sobre brasileiros e italianos. Retomamo-lo aqui para facilitar o acompanhamento de nosso gesto de interpretação:

P- E quando você estava na Itália, o que que fez falta do Brasil para você lá?

Lena - /.../ Hum...não sei, as vezes tipo é...mas (INCOMP), mas de cultura...ah não sei, as vezes tipo é que brasileiro é muito curioso. Quando eu cheguei aqui na escola é...todo mundo queria saber (INCOMP) o que aconteceu, todo mundo perguntava porque eles querem saber o que aconteceu. Não vai fazer a mínima diferença pra vida de ninguém, mas eles querem saber porque são muito curiosos. Na Itália, eu cheguei na escola italiana, ninguém tava nem aí se eu não tivesse procurado, ninguém dava a mínima diferença, porque eles não tão... Eu acho que recebem muito bem. Os brasileiros. Tipo eu cheguei aqui na secretaria da escola e a menina falou: “ah, você é nova, deixa que vou te levar até a sala”. Lá eu cheguei na escola meio perdida e eu fiquei perdida o dia inteiro (risos).

P - (risos).

Lena - Porque não tem isso de ajudar as pessoas, de querer ajudar.

É possível observar a presença de representações advindas de estereótipos. De forma geral, os brasileiros são vistos como um povo caloroso, acolhedor, receptivo, alegre e extrovertido, enquanto os povos europeus são, normalmente, representados como frios, calados e distantes em relação a contatos físicos, abraços, beijos, entre outros. Entretanto, Lena se refere ao povo brasileiro com o adjetivo “curiosos”, atribuindo-lhe sentidos de algo

bem vindo: *“eles querem saber o que aconteceu.[...] eles querem saber porque são muito curiosos”*. Sendo os brasileiros “curiosos”, quando Lena chegou à escola, no Brasil, teve atenção e dedicação da funcionária da secretaria que a acompanhou: *“ah, você é nova, deixa que vou te levar até a sala”*. Enquanto na Itália, os italianos “intrometidos” não tiveram a curiosidade de saber sobre a aluna nova na escola. Portanto, Lena conclui que *“ninguém tava nem aí se eu não tivesse procurado, ninguém dava a mínima diferença”*.

Compreendemos haver uma linha tênue entre os adjetivos “curiosos” e “intrometidos” modalizados por Lena, pois, vistos por uma única perspectiva, em ambos os casos relatados, os indivíduos ultrapassaram a linha da impessoalidade. Lippmann (2008, p. 66) postula que estereótipos são a fortaleza da tradição de um povo, e que

os fatos que vemos dependem de onde estamos posicionados, e dos hábitos de nossos olhos. Na maior parte dos casos, nós não vemos em primeiro lugar, para então definir, nós definimos primeiro e então vemos.

Ou seja, por mais que os hábitos culturais dos dois países tenham sido qualificados com adjetivos que apontam para sentidos em comum – no Brasil, somos “curiosos”; mas na Itália, eles são “intrometidos”, a participante os remete a sentidos dicotômicos. A curiosidade e a intromissão provocam efeitos diferentes, sugerindo que, no Brasil, a intromissão é acolhida como algo estranho no familiar; enquanto que, na Itália, a curiosidade seja refutada como algo familiar no estranho.

Revuz (1998 p. 227) postula que “quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade “escolhida”, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem”. Contudo, apesar de nossos participantes, durante a entrevista, terem declarado que aprenderam a Língua Italiana, a análise de seus dizeres leva a concluir que tal aprendizagem não ultrapassa os limites do mecanicismo, da instrumentalidade e do utilitarismo. O sentimento de pertença à comunidade italiana é bastante remoto, devido à não identificação e resistência em se inscrever e a serem inscritos discursivamente na língua do outro, estrangeiro, que, supostamente, os acolheria. Um forte indício dessa constatação se apresenta nos padrões de amizade que eles instituíram, restringindo-se a familiares e brasileiros e não aos italianos, como nesse fragmento de R16 *“É. Amigo de família era sempre quase brasileiro porque acaba ficando todo mundo sem família, então junta (risos)[...] Porque o jeito é mais ou menos parecido, então acaba fazendo muita coisa junto”*.

Essas observações se estendem para Tata, como veremos a seguir.

(R17)

P- O que que aconteceu quando você foi para a escola?

Tata- /.../ É...eles me ensinaram a falar o alfabeto italiano, tipo, eu voltei para o pré. Me mandavam fazer desenho.

P- Mandando você fazer desenho? E eles ensinavam alguma coisa da língua, ou não?

Tata- Eu aprendia com os professores e os alunos conversando.

P- Mas você aprendia escutando?

Tata- É...escutando.

P- Ninguém chegava em você para ensinar gramática, conversação?

Tata- Não...

Tata- Eu tive sete aulas eu acho...(INCOMP) que o professor me ensinava gramática... foi pouco.

P- Vocês seguem calendário brasileiro ou italiano?

Tata- A gente comemora nos dois, brasileiro e italiano. É (INCOMP) segue mais aqui entendeu? Segue mais daqui do que daí.

P- E a parte cultural de Natal, festa de aniversario..tem diferença do Brasil para a Itália? Do jeito que eles comemoram?

Tata- Bom...essa parte assim...a gente comemora conforme a Igreja. O povo da Igreja aqui é muito brasileiro, né?

P- Então, é como você estivesse no Brasil. As comemorações vocês seguem o estilo aqui do Brasil, dos brasileiros?

Tata- É. Hã, hã.

Ao chegar à Itália, Tata, diferentemente dos irmãos Lena e Cadu, foi imediatamente matriculada em escola pública italiana, lugar onde o encontro-confronto com a nova língua se deu de forma intensa. Essa intensidade fez, de início, a imigrante na Itália se calar. Porém a linguagem, a qual não se resume ao nível intradiscursivo, fez-se presente em Tata no desenhar, no silenciar e, também, no ouvir, conforme ela declarou em seus dizeres.

Apesar de Tata frequentar uma instituição em que ela deveria ter uma aprendizagem de forma pedagógica, didática e metodológica, a adolescente descreve que aprendeu a Língua Italiana ouvindo os colegas e professores conversando entre eles, ou seja, da mesma forma que a aprendizagem, pretensamente, se dá em contextos não formais: “Eu aprendia com os professores e os alunos conversando [...]escutando”. Ao ser direcionada para atividades distintas de seus colegas dentro da sala de aula, em razão de não saber da língua que mediava as relações naquele ambiente, a estrangeira era também a estranha que recebia tratamento diferente. Esta realidade, a qual Tata expôs sobre seu primeiro ano na escola pública italiana pode ter efeitos de sentido sobre o sujeito que refletem para além dos muros da escola. O indício toma fôlego, quando retomamos os recortes de Tata já analisados e que mostram a pouca identificação e a muita resistência de Tata com o povo italiano.

Nesse R18, mais uma vez, Tata demonstra sua posição de brasileira residente na Itália. Mesmo falando que segue calendário italiano, ela desliza ao dizer “a gente comemora

conforme a Igreja. O povo da Igreja aqui é muito brasileiro, né? .Ou seja, os frequentadores da Igreja não são apenas brasileiros, eles são “muito brasileiros”. Em outras palavras, são indivíduos nascidos no Brasil e constituídos pela Língua Portuguesa, cultura brasileira e resistentes ao povo italiano, à Língua Italiana e sua cultura. Essa observação se confirma quando a pesquisadora pergunta “Então, é como você estivesse no Brasil. As comemorações vocês seguem o estilo aqui do Brasil, dos brasileiros?” E Tata se vale dos dizeres para se posicionar de forma afirmativa “É. Hã, hã.”.

3.5 Os entrecruzamentos e (não)travessias do hibridismo

Nossas questões de pesquisa nos levaram a abordar o tema do hibridismo. É esse enfoque que perseguimos nos gestos de análise dos próximos recortes.

(R18)

P- Como foi essa passagem na questão de estudo, e se deparar com a língua? Por que aí você teve que se deparar com a língua.

Lena- É. Eu fui obrigada a aprender. Eu falo que meu irmão, ele aprende muito mais rápido. Qualquer língua que eu aprendi foi porque eu fui obrigada. Porque eu aprendi inglês? Porque eu estava na escola e eu não entendia, então eu tinha que aprender. Italiano também. Eu fui obrigada a aprender, senão eu não falava e eu preciso falar.

Só que depois, tipo, a gente ficou lá um ano e meio, depois do...sei lá, no finalzinho desse meio ano, já estava normal. No começo, foi difícil também porque eu escrevia muito errado. Eu escrevo errado em todas as línguas (risos). A ortografia. Então, em italiano, por exemplo, que eu escrevia “que” igual em português e em italiano é “Che”.

P- É. Você foi pelo som.

P- E como foi esse aprendizado?

Lena- Ah, no começo foi difícil e também eu não conversava muito com as pessoas porque elas são muito preconceituosas (risos). Então, sei lá, eu conhecia tipo poucas pessoas, tanto que eu descobri que tinha uma menina na escola inteira que falava inglês direito porque ela tinha estudado em escola americana (risos). E ela virou minha amiga...tal (risos).

P- (risos) Você escolheu a amiga pela língua.

Lena- (risos) É. Foi muito fácil. Não tinha muita opção (risos).

Lena- Até as coisas que teoricamente deveriam ser fáceis, eu escrevia tudo errado. E também para falar eu conjugava errado. Mas, depois, com o tempo, vai ajustando. A primeira prova que eu fiz foi uma prova de história, e lá não é assim “ah múltipla escolha”. Eles te dão um tema e você tem que escrever uma redação sobre aquilo. E eu até desenhei no meio da minha redação, porque eu tinha estudado e eu sabia, só que eu...eu não consegui escrever (risos). E a professora me deu a nota e eu não fui mal, porque eu sabia a matéria, só que como eu não...Eu não sabia escrever e não sabia falar...Então ela me deu a nota e falou: “agora você reescreve bonitinho com o dicionário do lado” (risos).

P- E aí, você teve dificuldade então para aprender a Língua Italiana?

Lena- É. Um pouco. Hum hum.

Lena produz, em seu dizer, o efeito que sinaliza a angústia de aprender uma nova língua. Mesmo a Língua Inglesa, a que lhe foi apresentada muito nova (aos cinco anos e nela alfabetizada) é encarada como LE. O fato que nos chamou atenção é a adolescente fazer referência à aprendizagem “*obrigada*” em “*qualquer língua*”, menos a Língua Portuguesa. O modalizador deôntico “*eu tinha que*” referido à aprendizagem da Língua Inglesa corrobora a obrigação reputada à Língua Italiana. Não há, nos dizeres de Lena, indícios de identificação com as línguas outras ou desejo de aprendê-las, a não ser para servir-se delas. Sendo assim, não acreditamos na possibilidade de inscrição desse sujeito na LE, pois, para que isso ocorra, é necessário haver um investimento subjetivo, indiciador de identificações com o objeto, e que o motor dessas identificações seja o desejo. Nessa mesma direção, a análise não consegue indiciar um processo de hibridismo, conforme teorizado nos estudos culturais e linguísticos, pois, segundo essa perspectiva, para que o hibridismo ocorra, é necessária a negociação inclusiva entre espaço físico, conhecimento linguístico e a experiência cultural, colocados em relação pela via da língua. Sendo assim, a não identificação com a língua parece comprometer, também, o processo de hibridismo.

Retomando as considerações sobre essa noção, Bhabha (2000) preconiza que, longe de ser um processo pelo qual o sujeito passa incólume, o hibridismo é vivenciado no conflito constante resultante de uma negociação inconclusiva, em que não ocorre nem assimilação nem incorporação, mas

uma forma de conhecimento, um processo de compreender ou perceber o movimento ambíguo e ansioso de trânsito ou transição que necessariamente acompanha qualquer forma de transformação social sem a promessa de clausura celebratória, nem a transcendência das condições complexas até mesmo conflitantes que acompanham o ato de tradução cultural. (BHABHA, 2000, s/p).

O hibridismo inviabiliza a percepção da distinção entre o que é representado como sendo o conjunto de valores culturais do sujeito e do outro, devido ao que o autor denomina como “metonímia da presença”. Como exemplos, propõe que

o desejo da mímica colonial – um desejo interdito – pode não ter um objeto, mas tem objetivos estratégicos[...] a identidade entre estereótipos que, por meio da repetição, tornam-se também diferentes; as identidades discriminatórias construídas ao longo das classificações e normas culturais tradicionais [...] todas estas são *metonímias* da presença (BHABHA, 1998, p. 135)

A interação entre os elementos históricos e políticos que compõem a cultura é resultante da hibridização, que age nos mais diversos âmbitos da interação humana, quando pessoas com culturas e histórias díspares precisam conviver e habitar um espaço em comum.

Pressupondo, então, que os adolescentes desta pesquisa estariam fortemente sujeitos ao hibridismo, em decorrência das condições da migração, da convivência social e da educação, percebemos que esse processo não se deu. Mesmo ingressando na escola italiana, a necessidade de falar, materializada por Lena em *“eu preciso falar”*, fez a adolescente procurar, dentre todos os discentes do colégio, uma única menina que falava em Língua Inglesa: *“eu descobri que tinha uma menina na escola inteira que falava inglês direito”... “E ela virou minha amiga.”... “Não tinha muita opção”*. De alguma forma, a adolescente parece indiciar o que Kristeva (1994, p. 30) afirma: “Os amigos do estrangeiro, excetuando as boas almas que se sentem obrigadas a fazer o bem, somente poderiam ser aqueles que se sentem estrangeiros de si mesmos”.

Outro indício da não ocorrência de hibridização pode ser o fato de, em uma atividade avaliativa, Lena optar por desenhar no lugar de tentar expressar em palavras o que sabia. Além disso, lembrando as informações repassadas à pesquisadora por essa participante, apesar de ela já estar residindo na Itália há pouco mais de um ano e frequentar a escola americana, onde ela recebia aulas de Língua Italiana duas vezes por semana, essas aulas não parecem ter feito diferença em sua aprendizagem. Isso fica nítido, quando ela nos diz que, ao ser matriculada em escola italiana, ela não sabia escrever, falar na Língua Italiana *“Eu não sabia escrever e não sabia falar”* e nem mesmo fazer amizade com italianos, porque eles são “preconceituosos”: *“eu não conversava muito com as pessoas porque elas são muito preconceituosas”*.

Não há, portanto, como indiciar que houve imbricação de línguas e culturas na história dessa adolescente. Lena não se inscrevia subjetivamente na LE em nenhum momento e, quando queria dizer e ser dita, era na Língua Portuguesa, que ainda encontrava um pouco de espaço, como declara em R8: *“Depois eu acostumei (risos), mas era meio o que sobrava.”*

O hibridismo inviabiliza a percepção da distinção entre o que é representado como sendo o conjunto de valores culturais do sujeito e do outro, devido à heterogeneidade que constitui o sujeito na pós-modernidade. Nas palavras de Souza (2007, p. 11),

o hibridismo não é mero *efeito* ou *consequência* do contato entre elementos puros num contexto de heterogeneidades estanques, mas *performatiza* o processo formador conflitante constante, dinâmico e incessante de linguagens, identidades, culturas, ideologias e tecnologias em contato, entrecruzamentos, travessias e contaminações mútuas.

Sendo assim, a não identificação de Lena com a língua parece comprometer, também, o processo de hibridismo, uma vez que não há indícios de qualquer entrecruzamento de elementos da cultura e da Língua Italiana na constituição identitária da adolescente.

O mesmo pode ser dito sobre Cadu, conforme analisamos a partir do recorte seguinte:

(R19)

P- Você se considera uma pessoa de uma terceira cultura?

Cadu- Acho que sim, porque eu tive contato com...bom, com a cultura italiana, com hã....É. Eu eu acho que sim (confuso).

P- Então se você se considera uma pessoa de terceira...encaixada na terceira cultura, você saberia me falar o que você trouxe da cultura italiana que você utiliza no dia a dia no Brasil?

Cadu- /.../

P- Você comemora Natal, aniversário, Páscoa, essas datas mais específicas, você comemora no estilo brasileiro? Aonde é que você esteja morando?

Cadu- Sim! Eu acho que isso sim. Tinha umas é...datas comemorativas italianas que a gente num...ah, não seguia tanto. Mesmo estando na Itália, a gente tinha o costume brasileiro.

P- Você lembra de alguma coisa que você pegou na Itália, da cultura italiana, que você trouxe com você para o Brasil? Que você utiliza aqui?

Cadu- /.../

P- E você está estudando numa escola de origem italiana, né?

Cadu- É. Eu estou estudando numa escola de origem italiana. É. Além da língua... é.../.../

Reconhecemos, nesse recorte, a determinação da pesquisadora em encontrar traços que evidenciassem possíveis resultados de hibridização advindos da experiência de migração, por meio da referência explícita à terceira cultura, termo recorrente nos estudos culturais no que concerne ao tema do hibridismo. A pergunta foi pensada porque Lena, irmã de Cadu, faz parte de um grupo na rede social Facebook que se intitula “Third Culture Kids Everywhere”⁶⁶. Havia uma possibilidade de que Cadu também conseguisse enunciar dessa posição. A expressão terceira cultura se refere ao embate entre culturas, geralmente, tendo uma como dominante ou colonizadora e outra como assujeitada, que redundam em uma terceira cultura composta da conjugação dos contrários. A coexistência de culturas oportuniza o surgimento de novos espaços geográficos, culturais e sociais, que predispõem a constituição de outras formações discursivas e formas de enlaçamentos sociais.

Na expectativa de que o adolescente conhecesse o termo, a pesquisadora solicita um posicionamento do participante quanto a se reconhecer ou não como pertencente a uma terceira cultura. Mesmo não sendo possível afirmar se ele tinha ou não familiaridade com os sentidos dessa expressão, a primeira resposta de Cadu acena com seu senso de pertencimento à tal cultura, pelo simples fato de ter tido “contato com a cultura italiana”. Desconhece,

⁶⁶ “Crianças da terceira cultura em qualquer lugar”

obviamente, que a hibridização demanda muito mais do que um “contato” entre culturas para que se dê. O mesmo equívoco que faz com que o adolescente afirme pertencer à terceira cultura se manifesta nos exemplos citados pela pesquisadora, que não refletem a complexidade do conflito que envolve uma experiência de confrontação e de negociação cultural, marcada pela contradição e pela ambiguidade, em um espaço com tantas culturas em relação. Não sendo possível a Cadu encontrar algum traço de algo específico da Itália que tivesse sido ressignificado e incorporado à sua constituição identitária, o adolescente responde com o silêncio.

Consideramos que esse silêncio fala mais alto do que qualquer dizer. Cadu pode afirmar pertencer a uma terceira cultura, mas não consegue mencionar o que tomou para si da cultura italiana ou como essa cultura o afetou, cultura com a qual se encontrou e confrontou por alguns anos. O silêncio, mesmo diante dos exemplos dados pela pesquisadora, parece indicar que a experiência de Cadu na Itália não teve relevância suficiente para que efeitos de sentido desse encontro-confronto os constituísse, identitariamente, de forma significativa. Entretanto, ao final da resposta de Cadu sobre o que ele trouxe da cultura italiana com ele, a Língua Italiana aparece em seu dizer. Ao mencionar que somente a língua restou da experiência de migração como representação de cultura italiana, Cadu evidencia que a representação recorrente de cultura é indissociável de língua. Assim, embora não consiga evidenciar um ou mais traços específicos que resultaram da experiência, Cadu, mesmo sem notar, não é mais o mesmo que saiu do Brasil para migrar para a Itália. Por isso, possivelmente se reconheça pertencente a uma “terceira cultura”, o que também parece acontecer com Lena:

(R20)

P- A maneira de comemorar Natal, reveillon.

Lena- A gente dava um jeito. Por exemplo, todo aniversario tinha brigadeiro (risos) que a gente fazia.

P- (risos) Brigadeiro é cultura brasileira.

Lena- É. Teve um reveillon que passou um monte de brasileiro em casa, e eu me vesti de branco (risos). Porque...No meio do inverno (risos).

P- Que geralmente imigrante carrega a cultura do país de origem e junta com o país de destino e forma uma 3ª cultura. Você se acha encaixada nessa terceira cultura?

Lena- Ah, eu acho que sim. Porque sei lá...Tipo eu chego aqui também, não é exatamente igual o que todo mundo faz aqui. Só que lá era estrangeira, então, também não era igual de lá.

P- Então, mas o que que você carrega da Itália, ou no caso de Portugal, não sei, que você utiliza no Brasil?

Lena- Hum...É difícil ver assim do nada, mas acontece muito no dia a dia. Hã... (risos). Porque...(INCOMP) tem coisas que tipo eu faço, sei lá, e que lá fazia e que também não tem

aqui. E daí é difícil você ver no dia a dia, você só percebe quando tem alguém fazendo diferente, daí você fala: “nossa, eu não faço há muito tempo” (INCOMP).

Uma vez que Lena já enunciava da posição de alguém pertencente a uma terceira cultura, por fazer parte da comunidade mencionada anteriormente, imaginávamos que ela conseguiria facilmente falar daquilo que percebia como resultante de sua experiência na migração. Isso, entretanto, não ocorreu. Lena apresentou a mesma dificuldade observada em Cadu e restringiu-se aos exemplos banais já discutidos. Tais exemplos, no entanto, assinalam movimentos de resistência, uma tentativa de sentir-se brasileira onde quer que estivesse residindo: “A gente dava um jeito”. Não importa como, mas Lena e, por dedução, a família procuravam levar um pouco do Brasil para o dia a dia em outro país.

Entretanto, a imigrante parece indiciar o conflito de se ver entre culturas, pela oposição que se materializa pelos dêiticos “lá” e “aqui”, demarcando uma posição discursiva de estrangeiro, “lá”, na Itália; e outra posição “aqui”, como brasileira. Mas não uma brasileira como os demais. Uma brasileira marcada pela diferença (“não é exatamente igual o que todo mundo faz aqui”) e, talvez por isso, identificada com a tal “terceira cultura”.

4.0 UMA PAUSA PARA ALINHAVOS

Perante nossos recortes, e seus fragmentos, analisamos dizeres para os quais empreendemos gestos de interpretação que estabelecessem, para nós, possíveis pontos de basta. Trazendo Saussure ([1916]2006) para nossos dizeres, o nosso ponto de vista criou o nosso objeto e, ao bordejá-lo, procuramos, sempre, atingir nossos objetivos. Afinal, a incompletude, a heterogeneidade e a opacidade constituintes dos discursos se fazem presentes a todo tempo e, sendo assim, compreendemos que nossa análise poderia caminhar por outras trilhas, produzindo efeitos de sentidos distintos. Contudo este trabalho nos afetou para seguirmos e nos direcionou para chegarmos até aqui, onde paramos, mesmo sabendo haver outros caminhos, outros sentidos, outros pontos de vista possíveis de ser trilhados. Há muito ainda de “possíveis” entre as linhas em nossos recortes. Possíveis sentidos, possíveis falhas, possíveis dizeres que não foram ditos, possíveis desejos que não se realizaram. Mas...aqui é o nosso ponto de basta.

Ao analisarmos os dizeres de três participantes dentro de nossas categorias de análise, foi possível vislumbrarmos, dentro do *corpus*, a presença de REP1, REP2, e REP3. Na verdade, houve representações do Outro maior que eu, o Outro como eu e o Outro menor que eu em cada recorte de Lena, Cadu e Tata de maneiras muito semelhantes em alguns deles.

Em REP1, os participantes pontuaram a Itália como maior que o Brasil em transporte, saúde, educação, riqueza cultural, tranquilidade. Em REP2, os dizeres nos levaram até a Língua Italiana ser semelhante à Língua Portuguesa. O que isso quer dizer? Muitas coisas, mas, sob a nossa análise, houve o sentido de remeter o sujeito à Língua Portuguesa, a qual designaram LM para, a partir dela, se posicionarem em relação a LE, que, nesse momento, fazemos referência à Língua Italiana.

Por fim, em REP3, o povo italiano, tido por eles como preconceituoso, estranho, e muito diferente do povo brasileiro, tido como acolhedor e atencioso.

Resumindo, temos neste trabalho, três adolescentes, migrantes, os quais resistiram a se dizer e serem ditos na Língua Italiana, até o momento das entrevistas realizadas pela pesquisadora.

5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio, quando surgiram nossos questionamentos e o desejo de saber mais sobre a problemática deste trabalho por nós apresentada, tudo parecia fluir bem com a concordância dos pais dos participantes e a aceitação dos adolescentes a participar de entrevistas. Entretanto, logo após a coleta e durante as transcrições, ao nos depararmos com respostas monossilábicas e silêncios, inicialmente, surgiram dúvidas em relação aos dizeres de adolescentes ao falarem de si quando eram mais jovens, em contexto de migração. Será que conseguiram falar sobre o assunto abordado? Conseguiram até mesmo falar na posição de eu? Em seus dizeres, seria possível haver representações que nos dariam indícios de como a mudança de país e o encontro-confronto com a LE produziram efeitos na constituição identitária de cada um?

Após todo o percurso trilhado neste trabalho, reconhecemos nossas dúvidas e reflexões iniciais como efeitos de sentidos produzidos pelos dizeres dos participantes reverberados na

pesquisadora. Desde o início, com a angústia e inquietação, forças motrizes para a formulação do projeto, articulações de teorias, ação e realização de todo um trabalho, foram materializadas e perpassadas por nosso corpo. Durante todas as etapas, este trabalho nos afetou e nos moveu antes e durante o caminhar neste percurso de pesquisa, e os efeitos de sentido aqui produzidos fazem parte de nossa constituição identitária.

Longe de responder a questionamentos pessoais de forma enfática, pois não arriscamos a concluir sobre “achismos”, e por acreditar em nosso trabalho, preferimos nos empenhar em nosso *corpus* de pesquisa advindo de dizeres de adolescentes, nossos participantes, que se mostraram ser adoráveis e, de imediato, concordaram em participar deste trabalho. Este fato, para nós, já indicia disposição para falarem de experiências de vida sem se contraporem à ciência, mas, principalmente, sem erigirem obstáculos para falarem de si. Porém, logo no primeiro momento da entrevista, percebemos que a aceitação em participar desta pesquisa deu lugar ao que nos pareceu uma resistência em revisitar as experiências da adaptação que se deram no início de uma migração. É provável o silêncio, as respostas monossilábicas, a relutância, os desvios para abordarem o ponto principal das indagações e, por fim, a recusa ao convite para uma segunda entrevista, sinalizem, justamente, o efeito de confrontação que falar de si do lugar de migrante pode suscitar nos adolescentes.

As análises apontaram para uma refutação parcial de nossa hipótese, que questionava a clássica distinção que o senso comum faz entre LM e LE, e propunha que, durante o processo de migração, para os adolescentes desta pesquisa, a língua do país de acolhida designada estranha/estrangeira se imbricaria com a língua denominada materna e a cultura que ambas carregam. A imbricação seria o resultado dos desdobramentos de processos de identificação instaurados com e por meio das Línguas Materna e Estrangeira, dentre outros fatores.

Por um lado, nossa pesquisa reforça a impossibilidade de garantia da aprendizagem de LE em função da residência ou permanência do aprendiz no país berço dessa língua, pois não será esse fato que assegurará a identificação do sujeito com a língua. A aprendizagem por imersão ou com professores nativos não vale como regra para todos. Por outro, o pressuposto de base da hipótese mostrou dar conta de evidenciar como as não identificações com o país, com o povo e com a língua constituíram obstáculos para que os participantes pouco se inscrevessem na Língua Italiana. A aprendizagem de uma língua se dá, portanto, na dependência de que haja investimento subjetivo e, assim, possam ser instauradas identificações com e por meio do objeto em jogo no processo.

Assim, foi possível indiciar as (não)identificações dos adolescentes com o país, com a língua e com o povo, por meio da análise de representações que permeavam os dizeres dos participantes ao longo da entrevista. Uma análise preliminar possibilitou a detecção de três categorias de análise centradas na recorrência temática nas representações, que denominamos REP1, REP2 e REP3. As três categorias foram detectadas, de forma disseminada, no decorrer dos dizeres dos participantes.

Sobre as representações de LM e LE e de país de origem/acolhida, foi possível propor REP1, o Outro melhor do que o Eu. Nos recortes analisados, há representações dos países constituídas por adjetivos que alçam a Itália, país do Outro e do outro, como imaginariamente superior ao Brasil, país do Eu. Essa distinção se faz sobre elementos tais como a infraestrutura, transporte, educação, geografia, arquitetura e também a parte histórica, atrelada à cultura do país. Entretanto os tais pontos tidos como “favoráveis” à Itália não parecem convincentes para considerá-los indícios de identificações ao país, ao povo, à cultura e língua. Pontos elencados como favoráveis parecem apontar para não identificações dos sujeitos participantes desta pesquisa, talvez pela resistência dos sujeitos em interagirem com o povo italiano. A essa resistência atrelamos a contingência, ou não, do falar a Língua Italiana, ao menos, falá-la de modo intenso para socializarem-se. Em outras palavras, a urgência e a necessidade da aprendizagem da Língua Italiana para estudar, trabalhar e sobreviver são situações muito diferentes das quais nossos participantes foram para a Itália. O fato de serem adolescentes, dependentes de seus pais e por eles protegidos, deu aos três participantes a possibilidade de negarem-se a falar em Língua Italiana ou falar quando lhes era conveniente ou inevitável. Com isso, nossos participantes puderam adiar o encontro-confronto com a Língua Italiana, o que parece ter lhes causado desconforto, e aproveitado o que, na Itália, lhes é agradável. Portanto, mesmo em REP1, há algo que, no favorecimento à Itália, deixa dúvidas em quão são favoráveis.

Os três participantes, mesmo residindo na Itália, país berço da Língua Italiana tida como Língua Nacional pelo povo que constitui a Nação Itália, em todo momento, deixaram claro o fato de fazer uso da Língua Italiana apenas quando não podiam falar em Língua Portuguesa ou Inglesa. Em momento algum da entrevista, os participantes demonstraram tomar a Língua Italiana como deles. Os efeitos de sentidos que essas representações produzem são indícios de que a relação sujeito-LE se reflete na constituição identitária do sujeito, mesmo sendo pela negatividade indiciada na resistência ao aprender, dizer e ser dito, na e pela

Língua Italiana. Entendemos que alguém não desejar aprender e não tomar a LE como sua é, também, subjetivo e parte de sua constituição identitária.

Em REP2, o Outro como o Eu, reunimos representações de língua, pois os participantes apontam a Língua Italiana como semelhante, enquanto estrutura, à Língua Portuguesa. Em REP3, o Outro menor do que Eu, foram agrupadas representações de relações interpessoais. Surgidas, muitas vezes, na comparação implícita e nas contradições dos dizeres de nossos participantes, as representações sobre o povo italiano o associaram a adjetivos como: “preconceituoso”, “distante”, “diferente do povo brasileiro”. Em contrapartida, as representações remetem-nos ao povo brasileiro discursivizado pelos participantes como mais receptivo, atencioso, dentre outras características, e assim, reputado como melhor que o povo italiano.

Compreendemos que, em momentos das entrevistas, os adolescentes ponderaram suas perspectivas sobre a Itália, língua e povo de formas muito semelhantes, mesmo entendendo que o encontro-confronto com a LE se dá diferentemente em cada sujeito. Essas perspectivas semelhantes entre os participantes nos levam a crer que, apesar da subjetividade fazer recortes de identificações em cada sujeito, há algo em comum nesses adolescentes imigrantes brasileiros que os constitui, caracteriza e, a partir disso, eles se posicionam em relação ao país outro. Aparentemente, esse “algo” em comum é advindo de estereótipos, clichês e senso comum que eles tomam para si e fazem disso as suas “verdades”.

Retomando, portanto, nossas perguntas norteadoras, deparamo-nos com questões que nos levaram, como dissemos, à refutação de nossa hipótese. Será mesmo que as línguas e as culturas se imbricam no sujeito adolescente em contexto de imigração? Nas entrevistas de nossos participantes, as análises apontaram que, mesmo residindo em um país-berço de uma nova língua, não há garantias de que uma relação subjetiva com essa língua se concretize para que o sujeito possa assumir o status de bilíngue, dentro da perspectiva teórico, por nós adotada. Os participantes evidenciam se valer da LE apenas para fins bem circunscritos à esfera pragmática do dia a dia, beirando um uso instrumental do italiano. A LE, neste caso, não passa mesmo de um instrumento de comunicação para esses adolescentes.

Consequentemente, não é possível perceber traços fortes que sugiram que os participantes tenham se deixado marcar identitariamente pela hibridização cultural, um dos efeitos da globalização concernente a questões de língua e cultura, como era esperado. No que diz respeito ao hibridismo, acreditamos que a inscrição na nova língua seja parte fundamental para que as diferenças sejam acolhidas “sem uma hierarquia suposta ou imposta” (BHABHA,

2007 p. 22). Pelo contrário, o olhar do outro, percebido como avaliativo e “preconceituoso”, e o lugar por ele assinalado aos adolescentes parece ter sido decisivo no estabelecimento de uma distância e na instauração de movimentos de resistência em relação a se deixar dizer e se inscrever na língua desse outro. Verificou-se, então, um acirramento das diferenças entre brasileiros e italianos.

No caso de nosso *corpus*, ele parece nos direcionar para a distinção que nossos participantes fazem entre as duas culturas brasileira e italiana, com definições explícitas de algumas características, sem que, em nenhum momento, algum dos três adolescentes se valesse de traços da cultura ou da Língua Italiana para dizer de si. Dizemos isso mesmo com o deslize da participante Tata ao dizer “*bisnonno*”, pois outros pontos analisados no *corpus* constituído pelos dizeres, apontaram para efeito de sentido no que concerne o acirramento das diferenças entre as culturas. Este fato nos leva a indícios de que a matriz identitária se mantém e apenas pequenos traços, em sua constituição, são alterados em um processo contínuo.

Por conseguinte, em contextos de imersão, característicos da migração, se as línguas e culturas se imbricam e, desse modo, afetam a constituição identitária dos migrantes, esse processo não atinge a todos. Jamais será uma regra o fato de sujeitos residirem no país berço de determinada LE que ele se inscreverá nela. Os efeitos de sentido que as representações produzem em nossos participantes, aparentemente, levam a crer que eles se reconhecem como imigrantes, estrangeiros e nessa posição permanecem, mesmo sendo legitimados e, portanto, considerados legalmente como cidadãos italianos e residentes na Itália. Para que esses sujeitos se constituam bilíngues ou híbridos, de acordo com os pressupostos teóricos que compartilhamos, é fundamental que se identifiquem com a LE, no caso, a Língua Italiana e, a partir disso, se inscrevam no universo simbólico que é constituído por ela.

No nosso entendimento, a análise e nossas considerações, sempre parciais, só foram possíveis de ser realizadas afastando-nos do discurso tradicional da Linguística Aplicada sobre aprendizagem de LE e apostando na perspectiva discursiva sobre o processo. Direcionamos, então, nossos gestos de interpretação para outras situações diversas em que a relação com a língua pudesse ser encenada. Assim, ao falar do outro e se ver falado pelo outro, o sujeito pode dizer de si sem disso se dar conta.

Atualmente, por meio do laços de amizades que temos com as famílias, sabemos que os irmãos Lena e Cadu residem no Brasil e desde que retornaram da Itália estudam em escola particular de origem italiana em São Paulo escolhida por seus pais. Parece-nos que o regresso ao Brasil ocorreu por uma junção de elementos e obstáculos que encontraram na Itália,

procurando no Brasil o espaço e oportunidades para recomeços. Já Tata, continua residindo na Itália, porém com planos de retornar ao Brasil assim que se formar no ensino médio, segundo ela, com ou sem seus pais.

A contribuição maior desta pesquisa reitera que cada aprendizagem de LE se dá de uma forma particular, que não há garantias de que uma relação será instaurada entre sujeito e LE e que a experiência de migração acirra o papel da alteridade em jogo no encontro-confronto com a língua do país de acolhida, não sendo possível dizer, ou mesmo generalizar, qual dos dois polos será prevalente na relação que um sujeito estabelece com e na LE. O sujeito estará sempre no entre: entre-línguas, entre-lugares.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Trad.: José Horta Nunes – 3ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- AMOSSY, R.; PIERROT, A. H. **Estereotipos y clichés**. Buenos Aires: Eudeba, 2005.
- ANDERSON, P. **La didactique dès langues étrangères à l'épreuve du sujet**. Besançon: Press Universitaires Franc-Comtoises, 1999.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.19, p. 25-42, jul./dez. 1990.
- _____. Palavras incertas: as não-coincidências do dizer. Campinas: UNICAMP, 1998
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Trad. Bernadini et al. São Paulo: UNESP, 1998.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Trad.: Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- _____. **Culture's in Between**. Artforum, 1993 p.167-214. Disponível em:<<https://www.questia.com/magazine/1G1-14580143/culture-s-in-between>> Acesso em: 18 de abril 2015.
- _____. **Minority Culture and Creative Anxiety**. Disponível em:<http://www.britishcouncil.org/studies/reinventing_britain/bhabha> Acesso em: 02/05/2015
- BURKE, P. **Hibridismo Cultural**. Trad. Leila Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2003.
- CASTRO, M. F. P. Língua Materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem. In: **Silêncios e luzes**: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma. Org: JUNQUEIRA FILHO, L. C. U. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- CAVALLARI, J.S. O Lugar da Língua Materna na Constituição Identitária do Sujeito Bilíngue. In: CAVALLARI, J.S. ; UYENO, E.Y. **Bilinguismo**: Subjetivação e Identificações nas/pela Línguas Maternas e Estrangeiras. v.6, Campinas, SP: Pontes, 2011, p.127-147.
- CORACINI, M. J. Autonomia, poder e identidade na aula de língua. In: PASSEGI, L. e OLIVEIRA, M.S. (Orgs.). **Linguística e educação**: gramática, discurso e ensino. São Paulo: Teixeira Margem, 2001. p. 175-197.
- _____. **A celebração do Outro**: Arquivo, memória e identidade. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

DERRIDA, J. ; DUFOURMANTELLE, A. (1996) Da Hospitalidade. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003. Trad.: Antonio Romano. São Paulo: Escuta, 2003.

_____. **O monolinguismo do outro: ou a prótese de origem**. Trad.: Fernanda Bernardo. Campo das Letras: Porto, 2001.

ELIA, L. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

ERARD, Michael. **Polyglot vs. Translator: Different Takes on Multilingualism**. Disponível em: < <http://publishingperspectives.com/2012/02/polyglot-vs-translator-different-takes-on-multilingualism/> >. Acesso em: 14 nov. 2013

FERREIRA, M. C. L. **A resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso: da ambiguidade ao equívoco**. Campinas: IEL, UNICAMP, 1994.

FERNANDES, M. I. A. **Algumas reflexões sobre a negatividade na construção dos laços sociais**. São Paulo: Revista Vínculo, 2004, vol.1, p.9-16.

FLANZER, S. N. **A entrada na adolescência**. São Paulo: Revista Estilos da Clínica, USP, Vol. XIV, nº 27, 2009, p. 124-133.

FLORY, E.V. **Influências do Bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento infantil: uma leitura a partir da teoria da equilibração de Jean Piaget**. São Paulo: USP, 2008

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____.(1997)**A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____.**As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____.(1969)O que é um autor? In: **Ditos e Escritos – Estética: literatura e pintura; música e cinema**. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2006.

GADET, F & PÊCHEUX, M. A Língua inatingível. Trad.: Mariani, B., Mello, M. E. C. Campinas: Pontes, 2004.

GUILHERME, M. & DIETZ, G. **Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities**. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17447143.2015.1015539#abstract>> Acesso em: 21 abr. 2015.

GHIRALDELO, C. **As representações de língua materna: entre o desejo de completude e a falta do sujeito**. Campinas: IEL, Unicamp, 2002.

GRUZINSKI, S. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GUIMARÃES, E. **Designação e espaço de enunciação**: um encontro político no cotidiano. Santa Maria: Revista Letras, n. 26, p. 53-62, PPGL/UFSM, 2003. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistaletras/artigos_r26/artigo_5.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HELD, D. & MCGREW, A. **Prós e contras da globalização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KERCKHOVE, D. O Senso Comum, Antigo e Novo. In: PARENTE, A.(Org.). **Imagem-máquina**: a era das tecnologias do virtual. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999, p. 56-64.

KERN, D. **O conceito de hibridismo ontem e hoje**: ruptura e contato. In: MÉTIS: história & cultura – v. 3, n. 6, p. 53-70, jul./dez. 2004

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1994.

LACAN, J. (1949). O estádio do espelho como formador da função do eu – tal como nós é revelada na experiência psicanalítica, In: LACAN, J. **Escritos**. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____.(1949). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: LACAN, J. **Escritos**. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

_____.(1960-61). **O seminário, livro VIII**: a transferência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____.(1958-57). **O seminário, livro V**: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 50-54

_____.(1960). Observação sobre o relatório de Daniel Lagache: Psicanálise e estrutura de personalidade. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. P. 653-691.

_____. (1964). **O seminário livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.

LIPPMANN, W. **Opinião pública**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MELMAN, C. **Imigrantes: Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País**. São Paulo: Escuta, 1992. p. 51-52.

MILNER, J.C. **Os nomes indistintos**. Trad. Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.

MRECH, L. M. **Psicanálise e Educação**: Novos Operadores de Leitura. São Paulo: Pioneira, 1999. P. 61-103.

MOITA LOPES, L. P. de “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago, não”: Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In L. P. de Moita Lopes (Ed.), *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p.37-62.

MOTA, K.M. dos S. **O tripé identidade, língua e nação nas falas de jovens brasileiros imigrantes nos Estados Unidos**. Scielo, trabalho linguística aplicada vol.47 no.2 Campinas July/Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132008000200003&script=sci_arttext>. Acesso em 18 abril 2014.

MORAES, M. R. S. **Materna/Estrangeira: O que Freud fez da Língua**. Campinas: UNICAMP, [s.n.], 1999.

ORLANDI, E. P. **Michel Pêcheux e Análise de Discurso**. Estudos da Lingua(gem). Vitória da Conquista, n.1, 2005. p. 9-13.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do simbólico**. 1.ed. Campinas: Pontes, 2004. p. 131

_____. **Terra à vista. Discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2010.

OTTONI, P. **A responsabilidade de traduzir o in-traduzível: Jacques Derrida e o desejo de [La] tradução**. São Paulo: Delta, vol.19 no.spe, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502003000300010&script=sci_arttext> . Acesso em 17 março 2015.

PAYER, M. O. **Memória da língua. Imigração e nacionalidade**. São Paulo: Escuta, 2006.

PÊCHEUX, M & FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F e HAK, T (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3ª ed. Campinas: UNICAMP, 1997, p. 163-252.

PÊCHEUX, M. (1975) **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi ET AL. 4ª ed. Campinas: UNICAMP, 2009.

_____. (1982) Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

_____. (1983) **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990.

_____. **Análise Automática do Discurso (1969)**. In: GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990b, p.61-162.

_____. O papel da memória. In: ACHARD, P et al. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 2010.

PFEIFFER, C.C. **Bem dizer e retórica**: um lugar para o sujeito. Campinas: Ed. UNICAMP, 2000.

PIZZINATO, A. ; SARRIERA, J. C. Competência social infantil: análise discriminante entre crianças imigrantes e não imigrantes no contexto escolar de Porto Alegre. Scielo, Paraná, v.8, n. 2, p. 115-122, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000200012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 03 jan. 2011

POSSENTI, S. Índícios de autoria. In: **Perspectiva** (revista do centro de ciência da educação). Florianópolis, v20, n.01, 2002, pp. 105-123.

RAJAGOPALAN, K. A construção de identidade e a política de representação, In: FERREIRA, Lucia M. A.; ORRICO, Evelyn G.D. (Org.) **Linguagem, identidade e memória social**: novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REVUZ, C. A Língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco exílio, In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 213-230.

RIGHI, E. Numa Babel de Línguas, o encontro com o outro e o desencontro consigo mesmo, In: CAVALLARI, J. S; UYENO, E. Y. (Orgs). **Bilinguismos**: Subjetivação e Identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras. Campinas: Pontes Editores, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. (1916) **Curso de Linguística Geral**. BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert (org.). Tradução de Antônio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. 27. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SERRANI-INFANTE, S. **Formações Discursiva e Processos identificatórios na aquisição de línguas**. São Paulo: Delta, v. 13, n. 1, p. 63-81, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000100004>. Acesso em: 3 jan. 2013.

_____. **A linguagem na pesquisa sociocultural**: um estudo da repetição na discursividade. 2.ed. Campinas: UNICAMP, 1997b.

_____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In.: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e Identidade**. 2ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p.231-264.

_____. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998b. P. 143-167.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a proposta dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 8.

SOUZA, M. T. M. L. Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, B. (org). **Margens da cultura:** mestiçagem, hibridismo & outras misturas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004, p. 113-133.

_____. CMC, hibridismos e tradução cultural: reflexões. Trabalhos em linguística aplicada. [online]. 2007, vol.46, n.1, pp. 09-17. Acesso em 02/05/2015.

_____. **As Visões da Anaconda:** a narrativa escrita indígena no Brasil. Disponível em: <http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/catedra/revista/7Sem_16.html> Acesso em: 15 fev. 2014.

STUBE, D. A. Imigração e Identidade: incidências na formação de professores. In: CAVALLARI, J. S; UYENO, E. Y. (Orgs). **Bilinguismos:** Subjetivação e Identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras. Campinas: Pontes Editores, 2011.

TAVARES, C. N. V. **Entre o lançar-se na conversação e o apego à estrutura:** Subjetividade em conflito na aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/CarlaNunesVieiraTavares.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2013.

_____. **Fronteiras Litorâneas no Conceito de Sujeito em Pesquisas sobre a Subjetividade em jogo no Ensino-apredizagem de Línguas.** Santa Catarina, UNISUL, Revista Linguagem em (Dis)curso, 2013, p. 299-316.

_____. **Identidade itine(r)rante :** o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira. Campinas: [s.n.], 2010.

_____. **Ressonâncias discursivas:** uma proposta de análise de dados em uma pesquisa sobre aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: EDUSF, Revista Horizontes v.27, 2009, p.105-114.

_____. **Do Desejo à Realização:** caminhos e descaminhos na aprendizagem de lingual estrangeira. Uberlândia, 2002.

TEIXEIRA, M. **Análise de discurso e psicanálise:** elementos para uma abordagem do sentido no discurso. 2ed. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2005.

USHER, R.; EDWARDS R. **Postmodernism and Education.** London: Routledge, 1994, p. 42-46.

WISMANN, H. Langues de cultures et langues de service. **Le débat.** Paris, v. 136, p. 186-191, 2005.

6. ANEXOS

6.1 Instrumento de coleta de dados, roteiro da entrevista

1. Quando você foi para a Itália e quanto tempo morou lá?
2. O que achou de mudar de país?
3. Antes de mudar para a Itália, você já sabia algo sobre o país, a Língua e o povo italiano? Caso a resposta seja “sim”, o que achou depois de mudar para a Itália?
4. Quando você chegou na Itália, em qual escola você foi matriculado(a)?
5. Como foi sua aprendizagem de Língua Italiana?
6. Quando você falava em italiano?
7. O que você entende como Língua Materna e qual a língua que você considera materna?
8. O que você considera “falar bem” em uma Língua Estrangeira?
9. Como você se via falando na Língua Italiana?
10. Você considera estar encaixado em uma terceira cultura? Por que?
11. Quais os aspectos culturais da Itália você percebe utilizar em sua vida?
12. Morando em um país estrangeiro, você tem o costume de seguir a cultura brasileira?
13. Você já sonhou falando em Língua Italiana ou em outra Língua Estrangeira?
14. O que você gosta e o que você não gosta na Itália?
15. O que você sentiu falta do Brasil estando na Itália?
16. Você gostaria de ficar morando na Itália ou voltar a morar no Brasil (caso seus pais ficassem morando no Brasil e você tivesse que trabalhar para cobrir todos seus gastos)? Por que?
17. Qual seu esporte preferido? Para qual time torce?
18. Qual estilo de música gosta? Qual cantor(a), grupo musical prefere?
19. Qual estilo de filme e programa de televisão gosta? Cite alguns.
20. Qual sua língua predileta? Por que?
21. A maioria dos amigos que você fez na Itália é de qual nacionalidade?

6.2 Transcrição entrevista Lena

P- Mês e ano que você foi para a Itália, você lembra?

Lena- Hãã, a gente chegou na Itália dia 11 de agosto de 2008!

P- Meu Deus, só faltou a hora e os minutos! (risos)

Lena- É que é dia de Santa Clara

P- Ahhh não tinha como esquecer mesmo, tá certo.

Lena- É. Aí fica fácil.

P- E quanto tempo você morou lá?

Lena- A gente morou até 2011...em janeiro!..Dia 27! (risos)

P- Nossa! Um dia antes do meu aniversário, esse eu que não esqueço. Tá vendo? Pronto!

Lena- hum, hum (risos)

P- E a região que você morou na Itália?

Lena- Em Milão. Era no sul de Milão. Era um condomínio que chamava Milano3.

P- Ah tá, mas Milão, né? Norte da Itália, né?

Lena- Milão...É. Norte da Itália, mas no sul de Milão. Hã hã.

P- Mas o que? Não entendi o que você falou.

Lena- Era norte da Itália só que a gente morava no sul de Milão.

P- Ah tá, agora entendi. É...e antes de ir para a Itália morar, você já tinha tido algum contato com o país ou com a Língua Italiana?

Lena- Não! Quer dizer, a gente foi pra...pra Itália quando a gente morava em Portugal em 2006, tipo visitar. A gente foi pra Veneza, pra Roma, a gente não tinha passado em Milão, mas só pra visitar mesmo.

P- Só de passeio.

Lena- É.

P- E assim, na visita, né, nesse passeio, você lembra qual foi a visão que você teve da Itália e das pessoas? Do lugar né, que eu quero dizer.

Lena- Ah, a gente achou é que é assim, a gente era pequeno, então...

P- Você não lembra direito, né?

Lena- É. Então, a gente achava tipo tudo legal, era lugar novo, então sei lá, a gente achava engraçada a língua, só que a gente não tava ligando muito. Era mais viagem sei lá, tudo diferente.

P- E aí quando você foi morar lá...É porque assim, quando a gente vai passear é uma coisa e quando a gente vai morar e ficar no dia a dia aí é que vê a realidade, né? Da situação.

Lena- É.

P- E aí quando você foi morar lá, a imagem que você tinha do país modificou ou como é que ficou a história?

Lena- Ah, sim! Porque você, daí tipo, você entende mais as pessoas, você vê tipo o dia a dia porque você só passa em lugares turísticos quando você está visitando. Quando...Você não vai em um *outlet*, por exemplo. Daí você só vai nas lojas caras. Então sei lá, você vai em museus. O pessoal que mora lá não vai muito em museu. Então, é diferente. Os lugares onde a gente passa todo dia muda, então a visão é outra.

P- Tá. Então a visão que você tinha quando você foi passear mudou quando você foi morar?

Lena- Sim.

P- Para melhor ou pior?

Lena- Ah, eu acho que é diferente, porque assim, tem muitas coisas que a gente gostou muito, mas também, por exemplo, você vê que (INCOMP) eles são meio preconceituosos e você acha engraçado também. Tem coisa tipo, eles se metem muito na vida de todos. Então, tem coisa legal e tem coisa ruim também. É tipo vê os dois lados, porque você ver um país só do jeito pra passear você vê muito tipo...Ah, as coisas estão lá ajudando só você, quando você vai

lá e tipo vê pra morar, aí você vê “ah não, o sistema de saúde funciona”, o metrô também é bom. Você vê o negócio mais completo.

P- E você se identificou com muitas coisas de lá?

Lena- Ah, sim. Eu acho lá...é muito legal. É muito bom porque eu acho que é mais fácil também. Por exemplo, esse negócio de transporte é mais fácil. Tipo dá pra...A gente morava longe porque não era exata...Não era tão perto de Milão assim, só que dava pra pegar ônibus e metrô e chegava no centro. Aqui não. Aqui, se mora em Alphaville é difícil vir pra cá.

P- É, mas assim, você tá falando das qualidades da cidade em si. A estrutura.

Lena- Hum hum.

P- Estrutura de saúde, estrutura de transporte, esse tipo de coisa, mas e na parte cultural mesmo? As pessoas. É...O comportamento, as manias. Porque todo mundo tem, né? O grupo. No coletivo tem também. Você já comentou algumas coisas aí que já vi que você não gostou, né? Eles se intrometem, são preconceituosos...(risos)

Lena- (risos) É. É que é assim: é muito engraçado, porque entre os italianos eles podem ser muito, muito simpáticos, só que enquanto eles não acham que você, tipo faz parte deles, são meio preconceituosos. Só que entre eles, eles são muito engraçados. Então, por exemplo, eu ia tomar sorvete com minha amiga, e ela pagava pra mim porque, sei lá, ela me convidou. Chegava o cara do caixa e falava: “olha, você tem que agradecer pra ela”. Era um negócio muito engraçado (risos).

P- (risos)

Lena- É. Então, era muito...O pessoal se mete muito. Então, não sei. É um negócio mais tipo de latino, sei lá não tem na Alemanha...nesses lugares.

P- Mas você assim, você morou no sul de Milão, mas você viajou em outras cidades da Itália.

Lena- Sim.

P- Aí você reparou que isso é no geral? Na Itália no geral?

Lena- É. Quanto mais...quanto cidade mais pequenininha, mais tem, mesmo eles não te conhecendo. E cidade pequena fica pior ainda. Assim...Se for de fora fica mais marcado e se você for, for dali também. Eles reconhecem mais.

P- Tá, então é...Depois eu volto nesse assunto aí. Vamos ver se dá pra entrar um pouco mais na parte da cultura.

P- É...Quando você foi morar lá, quando te falaram assim: “ah! É...Nós vamos mudar para a Itália”. Qual foi a sensação que passou, sem mentir, ó (risos), eu juro que não vou mostrar para seus pais, você pode meter o pau se você quiser (risos).

Lena- (risos)

P- Não tem problema nenhum. Não estou aqui para julgar.

Lena- Hum hum

P- Mas eu só queria entender assim...É porque eu queria entender, é: apesar que vocês eram novos...

Lena- É.

P- Então, as vezes, era tudo muito farra, muito festa né, então...

Lena- Hum hum

P- Mas não sei se você já tinha idade para chegar a uma conclusão desse tipo que vou te perguntar. Mas, a sensação que você teve é, na hora que te falaram “vamos mudar para a Itália”, você ficou animada, feliz, ou você falou assim: “nossa, o que que eu vou fazer lá?”

Lena- Não. Eu achei muito legal porque o meu pai tava tipo, meio que já trabalhando lá, então como a gente tinha...Tipo, eu fiquei feliz porque ia ficar, tipo, todo mundo junto tal, então a gente achou muito legal. E, ah...Também era uma coisa nova, porque a gente sei lá...São Paulo a gente meio que já conhecia porque a gente já morava aqui. Então a gente achou muito legal mudar de novo. Então, eu achei legal. Então, quando a gente foi para escola

americana, a gente achou muito legal. Quando a gente foi mudar pra escola italiana que daí...Daí a gente achou péssimo (risos).

P- Aí começaram os problemas, né? (risos)

Lena- A gente não gostou nem da idéia. Nada (risos).

P- Mas...teu irmão te falou das perguntas mais ou menos, ou não?

Lena- Não, não. Ele ficou quieto.

P- Ô meu Deus do céu, como ele falou meia hora comigo, me explica? (risos)

Lena- (risos)

P- Eu fui arrancando dele, né? (risos) Mas ele falou a mesma coisa.

Lena- É?

P- É. Quando falou de mudar para a Itália ele marcou o mesmo ponto que você. Porque seu pai já estava lá. Então, né, já tava aquela saudade, aquela coisa, então ia ser bom ficar perto. Todo mundo junto.

Lena- Hum hum.

P- Daí é...Deixa voltar um pouquinho no assunto, porque ele lembrou uma coisa que é muito importante. Você é...Morou em Portugal e você estudou em escola inglesa.

Lena- É.

P- Quando você...Você foi alfabetizada na escola inglesa, ou você quando entrou lá você já sabia falar e escrever em português? Você lembra disso?

Lena- Então...Lembro.

P- Você lembra!?

Lena- (risos) O meu irmão conseguiu ser alfabetizado todo em inglês. Eu quando eu mudei pra lá, eu estava aprendendo as letras em português.

P- O alfabeto. Só os símbolos.

Lena- Isso. Eu já sabia o alfabeto bonitinho em português, daí eu cheguei na classe lá e eles tentaram me alfabetizar de novo! Daí deu o maior trabalho (risos).

P- Você lembra disso? Que você teve dificuldade?

Lena- É. Porque eu já sabia, tipo, pelo menos é o que...Sei lá, me falaram que eu já sabia o alfabeto, tanto que eu tive aula particular porque eu não conseguia...

P- Você não conseguia acompanhar as crianças da sua idade?

Lena- É. Mas assim...Eu aprendi com 5 anos, que é normal. Só que deu um pouco mais de trabalho porque eu já sabia as letras. Muda em inglês, muda o som, muda tudo. Então sei lá...Pega o “i” em inglês, o “i” é “e” (risos).

P- Aí na cabeça de uma criança que não tá a coisa bem definida, né?

Lena- É. Dá um trabalho (risos).

P- Dá um trabalhinho. Já tem uma outra língua na cabeça. E aí, qual é o seu conceito formado, sem procurar em lugar nenhum, de Língua Materna?

Lena- Ah, português. Porque é o que eu falo em casa. A gente sempre falou português em casa. Só que quando eu era pequena minha mãe falava espanhol comigo. Agora menos, só que tem algumas palavras que a gente ainda fala.

P- Então, mas...É...No caso então, português é a língua que você se sente mais confortável falando?

Lena- Sim! Sim! Eu lembro que quando eu cheguei na Itália é...Eu não falava italiano, então na escola eu falava em inglês com todo mundo. Porque quando eu estava tanto Portugal quanto aqui no Brasil, no intervalo eu falava português. Daí quando eu cheguei na Itália eu falava inglês com todo mundo, aí eu chegava em casa eu não parava de falar. Meu pai me mandava ir escovar o dente, assim, tipo “para de falar” (risos). Porque eu precisava falar.

P- (risos) Enche a sua boca. Ou vai comer, ou vai escovar o dente, para de falar (risos).

Lena- (risos) É porque eu precisava falar português. Depois eu acostumei (risos), mas era meio o que sobrava.

P- Ô meu Deus (risos). Então, assim...Está bem definido isso em você. A sua Língua Materna é o português?

Lena- Hum, hum.

P- E aí quando você é...Foi pra Itália, voce não falava nada em italiano?

Lena- Nada, nada, nada.

P- Só que vocês chegaram na Itália e foram para uma escola americana onde...

Lena- Sim.

P- Eu estou pegando um pouco da parte do que seu irmão falou pra gente adiantar a coisa.

Lena- É.

P- Aí você foi pra escola italiana. É... escola americana! E lá vocês falavam inglês.

Lena- Isso.

P- Então inglês, como era já uma língua que você tinha conhecimento, na parte, pelo menos de escola, você não teve problemas?

Lena- Não. Nenhum...

P- E aí na escola você falava inglês, e em casa você falava em português.

Lena- É.

P- E quando que você usava o italiano?

Lena- Na aula de italiano que tinha lá que era, sei lá, duas vezes por semana.

P- Hã, hã.

Lena- E na rua quando, sei lá, vai comprar alguma coisa, mas quase nunca.

P- Esporadicamente, raras as vezes.

Lena- Oi?

P- Raras vezes você usava o italiano.

Lena- É. Raras vezes. Porque a gente indo na escola em inglês e também os amigos todos falavam inglês ou português, então raramente, realmente, alguém falava em italiano. Quando a gente morava, quando a gente estudava em escola americana.

P- Aí você ficou um ano então falando entre inglês e o português?

Lena- E o português. É.

P- Então a base que você tinha para o italiano também era...

Lena- Era quase nada. Eu entendia tudo, depois no final daquele ano eu já estava entendendo tudo. O meu irmão já falava um pouco melhor. Eu entendia tudo, tudo. Mas pra falar é bem diferente de entender.

P- Ah, com certeza! E quando foi pra gramática então aí...

Lena- É! Nossa! (risos)

P- Aí o bicho pega, né?(risos)

Lena- Hum hum! (risos)

P- Aí você ficou 1 ano na escola americana e depois você foi para a escola italiana.

Lena- Isso.

P- E aí? Como foi essa passagem na questão de estudo, e se deparar com a língua? Por que aí você teve que se deparar com a língua.

Lena- É. Eu fui obrigada a aprender.

P- Você tinha...Você foi obrigada?

Lena- É. Eu falo que meu irmão, ele aprende muito mais rápido. Qualquer língua que eu aprendi foi porque eu fui obrigada. Porque eu aprendi inglês? Porque eu estava na escola e eu não entendia, então eu tinha que aprender. Italiano também. Eu fui obrigada a aprender, senão eu não falava e eu preciso falar.

P- É. A comunicação, né, entre as pessoas. Você acaba sendo obrigada mesmo a saber o mínimo pelo menos pra você manter contato, né?

Lena- Claro! E eu estava na escola e lá tem muita prova oral que eles vão lá e perguntam e você tem que responder, tipo, de pé, no meio da classe. Isso tem muito. Então eu tinha que falar senão não dava.

P- E como foi esse aprendizado?

Lena- Ah, no começo foi difícil e também eu não conversava muito com as pessoas porque elas são muito preconceituosas (risos). Então, sei lá, eu conhecia tipo poucas pessoas, tanto que eu descobri que tinha uma menina na escola inteira que falava inglês direito porque ela tinha estudado em escola americana (risos). E ela virou minha amiga...tal (risos).

P- (risos) Você escolheu a amiga pela língua.

Lena- (risos) É. Foi muito fácil. Não tinha muita opção (risos).

P- Ai que horror! (risos) Que difícil.

Lena- Só que depois, tipo, a gente ficou lá 1 ano e meio, depois do...sei lá, no finalzinho desse meio ano, já estava normal. No começo foi difícil também porque eu escrevia muito errado. Eu escrevo errado em todas as línguas (risos). A ortografia. Então em italiano por exemplo, que eu escrevia “que” igual em português e em italiano é “Che”.

P- É. Você foi pelo som.

Lena- Até as coisas que teoricamente deveriam ser fáceis, eu escrevia tudo errado. E também para falar eu conjugava errado. Mas depois com o tempo vai ajustando. A primeira prova que eu fiz, foi uma prova de história, e lá não é assim “ah múltipla escolha”. Eles te dão um tema e você tem que escrever uma redação sobre aquilo. E eu até desenhei no meio da minha redação, porque eu tinha estudado e eu sabia, só que eu...eu não consegui escrever (risos). E a professora me deu a nota e eu não fui mal, porque eu sabia a matéria, só que como eu não...Eu não sabia escrever e não sabia falar...Então ela me deu a nota e falou: “agora você reescreve bonitinho com o dicionário do lado” (risos).

P- Nossa que bom! E vocês não tiveram nenhuma aula particular? A escola não disponibilizou nenhuma aula particular pra vocês?

Lena- Eu tive de gramática. Porque assim...A escola americana eles não dão gramática, não tem quase nada. E quando pega gramática de escola italiana, é...Eles abrem assim um livro tipo Machado de Assis assim...Só que em italiano...Em qualquer página e fala: “olha faça análise lógica da página inteira”, de tudo! E eu não sabia nem o que era verbo, sujeito...Então a escola com...Chamou uma professora particular pra mim que me tirava durante as aulas de gramática para me dar aula particular e me ensinava. Mas é assim, como eu não sabia nem falar, ela me ensinava palavra meio básica. Mas acho bastante porque assim, era...Era do governo...eles...A gente não teve que pagar nada. Tipo a escola pagou tudo.

P- Então a escola bem ou mal ela dá um apoio aos imigrantes.

Lena- Dá. Dá.

P- Né? Dá um suporte. Porque se a gente for pensar, a Língua Italiana fala aonde além da Itália?

Lena- Ah...É...Sei lá. Tem tipo, dois outros países no meio da África, só.

P- E a gente fica pensando assim, “qual a motivação que leva a pessoa a aprender inglês, a inglês desculpa, italiano”.

Lena- Italiano.

P- E você já me deu uma resposta. Você aprendeu porque você foi obrigada.

Lena- (risos) É.

P- Né?...Mas se você, se a gente for pensar que a maioria dos imigrantes estão ali por algum motivo, ou seja, trabalho, estudo, alguma coisa...Se não tiver um mínimo conhecimento da Língua Italiana como é que faz, né? Então acaba aprendendo por obrigação mesmo, não tem jeito.

Lena- Claro.

P- E aí, você teve dificuldade então para aprender a Língua Italiana?

Lena- É. Um pouco. Hum hum.

P- Tá. Então é...Em relação a amizade...Que agora eu vou falar um pouquinho do pessoal. Você fez amizade mais com pessoas brasileiras que estavam lá, grupo de brasileiros, ou você fez amizade com italianos? Ou fez amizade com pessoas estrangeiras que estavam residindo na Itália?

Lena- Então, é...Amigo da família...A gente era amigo de brasileiro. E é assim: a gente viajou junto...É. Amigo de família era sempre quase brasileiro, tanto que eu tenho uma amiga que estava me visitando agora por isso que atrasou a janta (risos).

P- Ah tá. Está perdoada (risos).

Lena- Ela tá morando fora e ela veio me visitar. E assim...A gente se conheceu lá. Porque acaba ficando todo mundo sem família, então junta (risos).

P- Pois é, faz uma família brasileira.

Lena- É. Porque o jeito é mais ou menos parecido, então acaba fazendo muita coisa junto. Agora na escola, tipo minhas amigas que eu andava na escola eram quase todas estrangeiras porque o pessoal das escolas, os locais das escolas internacionais são aqueles muito metidinhos. Então quase ninguém...normalmente, tipo, eles andam entre eles também. Então todas as minhas amigas tinham chegado no mesmo ano que eu (risos).

P- Nossa, que bom!

Lena- É. E daí, sei lá, tinha amiga argentina, de...Da Holanda...Vira meio que uma ONU (risos).

P- É. Mas todos...

Lena- Estrangeiros!

P- Mas unidos pela Língua Inglesa, no caso.

Lena- Isso! Tudo em inglês.

P- Eu falei com seu irmão que hã...Foi pra colocar um só objeto que uniu todo mundo, foi a Língua Inglesa. Porque se for pensar, era cada um de um lugar diferente, mas se comunicavam em inglês.

Lena- Isso é. É isso que na verdade, por exemplo, os italianos falam em italiano entre eles, então quem...Mesmo tando em escola americana...Então acho... é por isso que, talvez, as pessoas novas ou que não falam italiano, acabam não tendo muitos amigos do local porque, normalmente, eles falam em italiano ou, sei lá, a língua do país. Então é fácil. É a língua deles.

P- Hã hã.

Lena- Então é...Você acaba ficando muito amigo das que falam em inglês lá com você. Não que eu não tivesse amigos italianos também, só que é mais longe.

P- São amigos mais afastados, você quer dizer, né?

Lena- É.

P- Tá. Então deixa ver aqui. Já pulou um monte de perguntas aqui. É...Os costumes agora. Para parte cultural.

Lena- Hum hum.

P- É...Vocês seguiam a cultura brasileira? No caso que quero dizer assim: os costumes, por exemplo, em datas específicas. Natal, aniversário, Páscoa, etc. Mesmo estando na Itália, vocês seguiam o ritmo do Brasil? Os costumes brasileiros, ou não?

Lena- Sim. Eu acho que ajuda é que, assim...Sei lá. Essas datas são todas meio parecidas com as italianas porque eles também comemoram. Então, eu não sei. Portugal também é quase a mesma coisa, sei lá. Eu acho que, talvez, pessoas que foram morar em países mais diferentes ainda, sei lá, talvez...tem muito imigrante italiano aqui, tem muito imigrante português. Então é mais ou menos parecida a cultura. Agora, sei lá...Quem foi morar na Tunísia, deve ter sido um pouco mais diferente, mas as datas comemorativas era quase tudo igual, até a comida, assim...Que eu comia.

P- A comida também seguia mais...É a comida italiana e a brasileira está bem misturada.

Lena- Claro, a gente não comia arroz e feijão todo dia, porque também não tem lá. Mas é bem parecida.

P- É. Mas costumes que eu quero dizer, assim...Até de doces mesmo, doces brasileiros que não tem lá, vocês costumavam fazer lá? Na Itália.

Lena- Sim!

P- A maneira de comemorar Natal, reveillon.

Lena- A gente dava um jeito. Por exemplo, todo aniversario tinha brigadeiro (risos) que a gente fazia.

P- (risos) Brigadeiro é cultura brasileira.

Lena- É. Teve um reveillon que passou um monte de brasileiro em casa, e eu me vesti de branco (risos). Porque...No meio do inverno (risos).

P- (risos) Então...É porque tem uma coisa chamada hibridismo, né, que nada mais é que a 3ª cultura, né?

Lena- Hum hum.

P- Que geralmente imigrante carrega a cultura do país de origem e junta com o país de destino e forma uma 3ª cultura. Você se acha encaixada nessa 3ª cultura?

Lena- Ah, eu acho que sim. Porque sei lá...Tipo eu chego aqui também não é exatamente igual o que todo mundo faz aqui. Só que lá era estrangeira, então, também não era igual de lá.

P- Então, mas o que que você carrega da Itália, ou no caso de Portugal, não sei, que você utiliza no Brasil?

Lena- Hum...É difícil ver assim do nada, mas acontece muito no dia a dia. Hã... (risos)

P- É difícil. Essa pergunta é difícil. Eu falei para o Cadu que depois eu passo, vocês pensam e me respondem.

Lena- É. Porque...(INCOMP) tem coisas que tipo eu faço, sei lá, e que lá fazia e que também não tem aqui. E daí é difícil você ver no dia a dia, você só percebe quando tem alguém fazendo diferente, daí você fala: “nossa, eu não faço a muito tempo” (INCOMP).

P- Não, porque é...quando a gente carrega do Brasil para fora é mais fácil de visualizar, né?

Lena- É.

P- Alguma coisa que você aprendeu a fazer no Brasil e acaba fazendo fora, mesmo ninguém fazendo, como usar roupa branca, por exemplo, né? A gente acaba carregando. Agora alguma coisa que pegou de fora em dois anos, dois anos e meio que você ficou morando fora e trazer para você usar no seu dia a dia no Brasil, então é uma coisa que voce tem que ver se...o que que é. Se tem, se você poe em prática. Se você poe em pratica automaticamente.

Lena- É. Porque fora você vê muito mais porque você é brasileiro. E depois você volta pra cá e fica...tipo, você pega algumas coisas da cultura de fora, então muda um pouco.

P- Geralmente é alguma coisa que você se identificou, e, as vezes, nem é tão clara assim, por isso que fica difícil pra gente responder.

Lena- É.

P- Né? E quando você falava em italiano...Deixa refazer a pergunta. Quando você fala em inglês, você é...já percebeu que você pensa em inglês, ou se você pensa em português para transformar a frase em inglês e vice-versa?

Lena- Não, eu...eu penso em inglês.

P- Já pensa direto em inglês.

Lena- É. Tem hora que eu penso em inglês até quando eu não estou falando, as vezes. De inglês para português eu troco bastante, agora para italiano não acontece porque eu falei pouco.

P- Em italiano você pensaria em inglês, ou em português para falar em italiano?

Lena- Eu acho que até penso em italiano só que é...quando eu falo. Porque agora, depois tipo agora (INCOMP) faz tempo que eu não ouço, eu, as vezes, eu penso em português para

traduzir quando eu estou escrevendo para minhas amigas. Só que de inglês para português é muito automático porque a gente estudou 8 anos em escola inglesa.

P- E aí aquele dia a dia, tantas hora por dia...

Lena- É.

P- Internalizou bastante a coisa.

Lena- Sim.

P- Mas quando você estava na Itália, então você acha que você falava em italiano automaticamente?

Lena- É.

P- Chegou a esse ponto, não precisava repassar para outra língua?

Lena- Sim. Sim. No final do segundo ano já estava bem fácil.

P- E você sonha? Você lembra dos seus sonhos?

Lena- Hã, de vez em quando...quando eu acordo. Agora depois não vou lembrar, mas normalmente eu sonho em português ou inglês.

P- Ah, isso que ia te perguntar (risos). Eu não quero saber dos seus sonhos, só quero saber em que Língua você sonha (risos).

Lena- (risos) (INCOMP)

P- E em italiano você já chegou a sonhar ou não?

Lena- Não. Só se tiver alguém falando comigo em italiano, aí eu entendo.

P- Aí você responde em português ou em inglês (risos).

Lena- É.

P- E quando você estava na Itália, o que que fez falta do Brasil para você lá?

Lena- /.../Hum...não sei, as vezes tipo é...mas (INCOMP), mas de cultura...ah não sei, as vezes tipo é que brasileiro é muito curioso. Quando eu cheguei aqui na escola é...todo mundo queria saber (INCOMP) o que aconteceu, todo mundo perguntava porque eles querem saber o que aconteceu. Não vai fazer a mínima diferença pra vida de ninguém, mas eles querem saber porque são muito curiosos. Na Itália, eu cheguei na escola italiana, ninguém tava nem aí se eu não tivesse procurado, ninguém dava a mínima diferença, porque eles não tão... Eu acho que recebem muito bem. Os brasileiros.

P- Ah, os italianos, se você ficasse lá jogada num canto você ia continuar lá jogada num canto.

Lena- É. Mais ou menos isso.

P- Então, você está falando assim, do calor humano dos brasileiros, da receptividade dos brasileiros.

Lena- É. Tipo eu cheguei aqui na secretaria da escola e a menina falou: “ah, você é nova, deixa que vou te levar até a sala”. Lá eu cheguei na escola meio perdida e eu fiquei perdida o dia inteiro (risos).

P- (risos).

Lena- Porque não tem isso de ajudar as pessoas, de querer ajudar.

P- É...Se você tivesse opção, né, se você fosse uma pessoa totalmente independente dos seus pais, financeiramente falando. Você é...Moraria na Itália, ou você voltaria para o Brasil? O que você faria?

Lena- Ah, eu queria...Ah...Eu moraria na Itália.

P- Você moraria na Itália mesmo com todos esse problemas que você impôs?

Lena- Sim, moraria. Tanto na Itália, quanto em Portugal.

P- Você moraria nos dois países. Em Portugal nem vou entrar no mérito, senão a gente não sai daqui hoje (risos).

Lena- (risos) é.

P- Mas na Itália, mesmo com todos os problemas que você enfrentou tanto na língua, quanto na escola, quanto nas pessoas, você moraria lá por que?

Lena- Hã...Porque eu não vou falar que (INCOMP) mas eu acho muito legal a coisa ser um pouquinho menor. E... porque sei lá...Eu nunca vou comparar São Paulo com uma cidade menor.

P- A cidade que você morava era menor. É isso que você quer dizer?

Lena- Era menos. Mas mesmo sendo em Milão eu acho legal. E... Eu gosto de conhecer outras coisas também. Eu nem sei se eu moraria em Milão. Milão eu moraria, sei lá...Em outros lugares da Itália. Mesmo sendo difícil eu acho legal conhecer outros lugares.

P- Hum hum, entendi. Então não é especificamente a Itália. Seria pra você conhecer lugares novos?

Lena- Sim, mas...É.

P- Então voltar para o Brasil...assim é... morar no Brasil é uma coisa que não faria questão? É isso?

Lena- Não, talvez...Talvez no Brasil em outras cidades porque no Brasil eu não conheço muitas cidades do Brasil.

6.3 Transcrição entrevista Cadu

P- Você lembra bem quando você chegou, ou não?

Cadu- Quando eu vim?

P- Quando você chegou na Itália.

Cadu- Ah, na Itália? Lembro. Lembro.

P- Você lembra bem?

Cadu- Sim! Eu tinha 9 anos.

P- Tá. Você lembra o mês e o ano que você foi morar na Itália?

Cadu- Eu lembro que foi...Em julho ou agosto de...2008.

P- Julho ou agosto de 2008. E você ficou quanto tempo lá?

Cadu- Eu fiquei dois anos e meio.

P- E antes de você ir pra Itália, você já tinha tido algum contato com o país ou com a Língua Italiana?

Cadu- Eu já tinha ido no...é...Viajar na Itália.

P- Ah, você já tinha ido na Itália, então? A passeio no caso?

Cadu- É. A passeio.

P- E qual que foi a primeira impressão, assim, do lugar?

Cadu- Ah, é um lugar muito bonito, muito cultural, né? Mas acho que tem muita/.../ Ah, não sei. É muito diferente do Brasil. Tipo, acho que o povo, as pessoas.

P- Nossa! A ligação tá cortando. Não deu pra te entender. Você achou mais bonito, mas as pessoas o que?

Cadu- Não...Eu achei que as pessoas são bem diferentes.

P- O comportamento delas, é isso?

Cadu- É.

P- Mas, já que você foi a passeio e depois pra morar, teve diferença nisso? A 1ª impressão que você teve...

Cadu- Hã...É. Teve bastante diferença. É porque na verdade/.../

P- Então, a 1ª impressão quando você foi passear você não percebeu muito isso, mas quando você foi morar...

Cadu- Isso! Porque na verdade, você acaba percebendo as coisas, entre aspas, piores do país quando você tá morando no lugar, né?

P- Do dia a dia com certeza.

Cadu- É.

P- E o que foi de ruim? Que você achou de ruim? Por que pra passear é tudo lindo, né? Você vê só os pontos turísticos, todo mundo é agradável porque não precisa ir a fundo com ninguém, né? Tudo superficial...Tem que falar é mesmo de quando você foi morar lá. O que você viu de ruim?

Cadu- É. Na verdade o povo é meio fechado que o brasileiro, né, mas é... Eles tem um certo preconceito com gente de outros países italianos...É/.../

P- E eles demonstram isso claramente?

Cadu- Isso! Bem...

P- De tratar mal, esse tipo de coisa?

Cadu- A gente não tanto assim, mas eles falam o que eles pensarem sem ..é...sobre as outras pessoas e sobre os outros países assim...

P- Hum, hum, entendi. E quando você ficou sabendo que você ia morar lá, qual que foi a sensação que você teve? O que que você sentiu?

Cadu- Na verdade eu fiquei bem feliz, porque é...acho que...meu pai, ele já tava morando na Itália há algum tempo e eu estava com bastante vontade de conhecer, porque eu tenho...a minha família é italiana, tal...e eu queria...Eu queria mudar.

P- Você queria mudar?

Cadu- É.

P- Ah, tá.

P- E se seu pai não estivesse lá, né, a tanto tempo...Estivesse no Brasil, você gostaria de mudar pra lá do mesmo jeito? Ou se você tivesse alguma opção você não escolheria a Itália?

Cadu- Opção de ficar?

P- Como?

Cadu- Alguma opção de ficar?

P- É. Ou de ficar no Brasil, ou de ir pra outro lugar se você tivesse uma opção que não fosse a Itália. Você escolheria, teria escolhido a Itália?

Cadu- Ah, eu teria escolhido a Itália sim. É...(INCOMP)

P- Nossa, está horrível a ligação. Tá cortando tudo. Tô custando a te entender. Se eu perguntar duas vezes, três vezes é porque eu não te entendi viu (risos)

Cadu- Não, tudo bem.

P- Tá picando sabe? Não tá saindo fluente.

P- Tá. Então...bom, em relação ao país, acho que você já deixou claro, né? Quando você foi passear você teve uma visão, quando foi morar você teve outra, mas acredito que até aí isso seja comum em qualquer lugar, né?

Cadu- Hum hum.

P- Então deixa eu partir para o lado da língua agora.

P- É...Você tem uma noção do que que é a Língua Materna? Sem procurar em lugar nenhum. Sem ler em lugar nenhum. Você tem...o que que você tem na sua cabeça sobre significado de Língua Materna?

Cadu- Eu acho que é a...a língua que você escuta desde quando você era pequeno ou é a língua (INCOMP)

P- A língua o que?

Cadu- Ah, no lugar (INCOMP)...

P- E qual língua você considera materna pra você?

Cadu- É...Na verdade eu tava...Eu não sei direito. Eu acho que seria o inglês e o português. Porque quando eu era pequeno, eu comecei a falar inglês junto. Com uns três anos eu já tava em escola só inglesa, então eu fui aprendendo tudo, os dois juntos assim...

P- É...Você foi alfabetizado no inglês, né?

Cadu- Fui.

P- você aprendeu a escrever em inglês primeiro que em português?

Cadu- Sim.

P- Então pra você a Língua Materna tá meio misturada?

Cadu- Tá um meio a meio.

P- Entre português e inglês?

Cadu- É.

P- E quando você sonha? Você lembra dos seus sonhos?

Cadu- Ah, de vez em quando sim, mas a maioria das vezes não.

P- E quando você lembra dos seus sonhos é em que língua você sonha? Sem mentir (risos)

Cadu- Então...É...eu acho que já sonhei. Dependendo do que que eu tô sonhando...Porque eu já sonhei, sei lá, com alguma pessoa que eu conheço aqui no Brasil e eu sonhava e a pessoa falava comigo em português, mas já sonhei com alguma coisa com um amigo meu e ele falava em inglês.

P- E em italiano? Você já sonhou alguma vez?

Cadu- Especificamente eu não lembro, mas eu acho que...é eu acho que sim.

P- Você já teve sonho que você falava em italiano?

Cadu- Hã, hã.

P- E como que era você falar em italiano? Você se sentia bem ou você tinha...ou você travava pra falar? Como você se via falando em italiano?

Cadu- É...Quando eu cheguei, claro que foi difícil porque é uma outra língua, tal...Diferente. Mas é muito parecido com o português. Ao longo do tempo você vai percebendo que tem muitas palavras (INCOMP) e eu peguei muito rápido. E a gente chegou numa escola americana...então a gente acaba usando menos o italiano.

P- Ah, é verdade! Quando vocês foram para a Itália vocês não foram para uma escola italiana, né? Vocês foram para uma escola americana.

Cadu- É. A gente ficou um ano em escola americana, e daí a gente se mudou pra uma escola italiana e ficou um ano e meio.

P- Você ficou um ano e meio na escola italiana, é isso?

Cadu- É. Um ano, primeiro, na escola americana, e depois um ano e meio na escola italiana.

P- Então aí...Vamos ver se você lembra. Então...Por que essa aí é uma passagem importante. Quando você chegou na Itália você não falava a Língua Italiana, certo?

Cadu- Não.

P- Você só falava o inglês?

Cadu- Sim.

P- Aí, você chegou e foi direto para uma escola americana. Então, que dizer, problemas é...na parte escolar com língua você não teve porque você já tinha o inglês fluente.É isso?

Cadu- É. Então...ninguém sabia.

P- Então, mas na parte...era diferente se você chegasse na Itália, por exemplo, sem saber nada de italiano e entrasse direto numa escola italiana, certo?

Cadu- É.

P- Então você entrou primeiro numa escola americana, então na parte de escola você não teve problema.

Cadu- Não.

P- Mas você precisava da língua para se comunicar fora da escola e fora de casa. Dentro de casa vocês falam português?

Cadu- É.

P- E aí? Como que foi isso? Você aprendeu italiano como? Só quando você foi para escola italiana ou você fez curso?

Cadu- Não. É que na verdade eu acabei tendo uma facilidade com o italiano. Não tinha amigo italiano, então é...Eu acabava aprendendo na escola americana...Tinham níveis de... é...pra dependendo da fluência que a pessoa tinha, ia melhorando. E eles iam passando de nível que ficava mais difícil.

P- Mas você tá falando que tinham níveis é da Língua Italiana?

Cadu- Isso.

P- Ah, então na escola americana você já tinha aula de italiano?

Cadu- Isso. Isso.

P- Ah, tá.

Cadu- Eu tinha aula de italiano, mas assim, bem de iniciante no começo. E daí eles foram aumentando ao longo do tempo.

P- Entendi. Ah, então quando você entrou numa escola italiana você já não teve tanta dificuldade assim, porque você já tinha alguma noção.

Cadu- Eu já falava italiano quando eu entrei em escola italiana. Não com tanta fluência tão grande mas (INCOMP)...

P- E você falava italiano fora da escola ou só predominantemente na escola?

Cadu- Só na escola. Só. Em casa que a gente falava em português.

P- Então...mas eu quero dizer assim...Quando você...Vamos fazer a colocação aqui primeiro na escola americana. A maioria das pessoas que estavam nesta escola eram italianas ou eram de outras origens, brasileiros...?

Cadu- Estrangeiros.

P- A maioria estrangeiros.

Cadu- Sim.

P- Não tinham italianos dentro da escola americana?

Cadu- Alguns só.

P- Mas que se comunicavam em inglês? Eles não falavam em italiano?

Cadu- É tudo em inglês.

P- Então dentro da escola inicial, que era a americana, você não falava em italiano, certo?

Cadu- Dentro da escola não.

P- Dentro de casa também não?

Cadu- Dentro de casa também não.

P- Então você falava em italiano esporadicamente? Quando você encontrava com alguém na rua ou algum colega, não era isso?

Cadu- Cortou um pouco. Eu não consegui...Eu não entendi, desculpa.

P- Eu tô falando assim...Você falava em italiano esporadicamente, as vezes, porque dentro da escola americana você falava em inglês, dentro de casa em português, certo?

Cadu- Certo.

P- Então você falava em italiano só quando você encontrava com alguém na rua ou algum colega, alguma coisa assim.

Cadu- Sim.

P- Era raro você usar o italiano, assim, por horas seguidas, por exemplo. Era uma vez ou outra que você usava o italiano.

Cadu- Hã hã.

P- Aí, quando você foi pra escola italiana a língua predominante era o italiano. A maioria das pessoas ali eram italianas, certo? Não tinha tanto estrangeiro. Como é que era?

Cadu- É. É, não tinha quase nenhum estrangeiro. Eu acho (INCOMP) que tinha o que era estrangeiro...Eu acho que na verdade todos tinham nascido na Itália, e as famílias eram de fora. Então que eu me lembre só tinha eu e um outro menino que era estrangeiros.

P- Aí você teve que assumir a Língua Italiana com tudo, né? Falar o tempo inteiro.

Cadu- É.

P- Senão você não ia conseguir comunicação.

Cadu- Isso.

P- E você achou difícil? Achou fácil? Como é que foi?

Cadu- Ah, no começo eu...É...É difícil, porque eles tinham gramática.

P- Hã, hã.

Cadu- Então, tinham aula de italiano pesado e eu acabei tendo que fazer dois anos que eu... Entrei no quinto ano, não, no sexto ano. É...eu acabei fazendo quinto e o sexto ano de matéria de italiano só no sexto ano porque tinham muitas coisas que eu tinha que aprender ainda que os colegas já sabiam.

P- Hã, hã entendi. E quando você falava, e depois que você...você considera que você conseguiu aprender bem o italiano?

Cadu- Oi?

P- Você considera, né, você se auto-analisando, você conseguiu falar bem o italiano?

Cadu- Ah não, eu acho que eu consegui falar. Aliás, eu acho que eu falo fluentemente italiano porque eu comecei a falar bem mais fora de casa também. Não! Fora da escola, desculpa. É...Eu acabei fazendo mais coisas com gente italiana, então eu comecei a ter mais amigos italianos. Eu fazia, por exemplo, futebol com gente italiana, então eu usava muito mais o italiano

P- E pra você, é...quando você falava em italiano, você já pensava em italiano ou você pensava em português ou inglês...é...pra depois passar para o italiano, ou vice-versa? Quando você escutava, você pensava em italiano ou você traduzia a língua?

Cadu- Eu não sei direito porque, na verdade, quando é...no final acabou virando uma coisa muito automática. Falar em italiano comigo era que nem falar em português assim...

P- Então provavelmente você já tava...você não transformava uma língua em outra. Você já pensava em italiano e formulava a estrutura da frase sem ter que passar de uma língua pra outra.

Cadu- É. Mas é que o italiano é muito parecido com o português. Gramáticas (INCOMP)...

P- É. Os verbos são terríveis, né?

Cadu- É difícil, né?

P- É. Os nascidos do latim (risos)

Cadu- (risos)

P- São complicados mesmo.

P- É...Outra coisa que eu queria saber também, que eu lembrei agora, é: quando você mudou pra Itália vocês é...na casa de vocês tinha internet?

Cadu- Sim.

P- Vocês ficavam muito tempo na internet conversando com amigos de fora da Itália, com família, esse tipo de coisa?

Cadu- Quando a gente chegou aqui no Brasil?

P- Não. Quando você chegou na Itália.

Cadu- Ah, é! Quando eu cheguei na Itália, na verdade, eu ficava bastante tempo na internet. Mas eu era...Eu tinha nove, dez anos e não conversava tanto com meus amigos. Eu acho que a minha irmã fazia isso muito mais.

P- Com seus amigos novos que fez na Itália, você está falando?

Cadu- Isso. Isso.

P- Ah, mas era porque você era mais novinho também, né? Isso que você está falando?

Cadu- É.

P- Ah, tá. E a maioria então dos seus amigos na Itália são italianos ou são brasileiros? Vocês fizeram grupinhos de amigos brasileiros?

Cadu- Na verdade a maioria dos meus amigos é...Não são italianos (risos)

P- São brasileiros?

Cadu- São da escola americana.

P- Então a maioria dos amigos que você fez na escola não são italianos?

Cadu- Não.

P- Eles são de outra nacionalidade?

Cadu- Sim.

P- E a maioria não é brasileiro? Está mesclado isso?

Cadu- É. Eu...ah, eu não tinha amigo brasileiro lá.

P- Ah, você não tinha amigo brasileiro na Itália?

Cadu- É, não. É...eu tinha dois amigos brasileiros.

P- Nossa você sabe que isso que você tá me falando é coisa nova, porque a maioria das pessoas que eu conversei que foram pra lá... Isso é um dado que eu tô te comentando...A maioria falou comigo que teve muita dificuldade para fazer amizade com italianos nascidos e criados lá, e a maioria fez grupo de amigos brasileiros.

Cadu- É a gente conhecia famílias brasileiras lá, mas meus amigos de escola eram...eram mais de outras nacionalidades mesmo.

P- Mas tudo é...Então ao invés da gente falar de qual país era, vamos falar que os seus amigos eram pessoas que falavam em inglês?

Cadu- Sim.

P- Então agora a gente conseguiu unir sobre um objeto só que é a Língua Inglesa.

P- E o que que te ajudou, o que você acha que te ajudou a falar a Língua Italiana? Ou dificultou, né? O que que foi o facilitador ou “dificultador”?

Cadu- O facilitador foi com certeza ter chegado em numa escola americana onde eu tinha aulas de italiano e isso me ajudou a adaptar, assim pouco a pouco claro. E a semelhança com a Língua Portuguesa que eu acho bem grande.

P- É porque não tem sons tão diferentes, né, como o “th” do inglês por exemplo, que usa a fonética diferente.

Cadu- É. Até o jeito de formular as frases também é bem parecido, eu acho.

P- Então, você não teve dificuldade com a Língua Italiana?

Cadu- Não.

P- Se fosse pra você continuar morando na Itália, você moraria?

Cadu- É...Eu não sei, depende.

P- Depende do que?

Cadu- É/.../

P- Isso assim...é... estou isolando seus pais, tá? Assim...se você fosse uma pessoa independente.

Cadu- Hã...Moraria, sim, na Itália.

P- Você moraria lá?

Cadu- Moraria.

P- Então você não teve problema nenhum aparentemente. Gostou, se adaptou bem...

Cadu- Sim.

Cadu- É...na verdade, eu na escola italiana, eu tive menos amigos italianos porque eu tive hum...dificuldade de adaptação na escola.

P- Na escola italiana você tá falando?

Cadu- Não por causa da língua, mas por causa da...de...Na verdade eu era...eu fiquei meio revoltado de ter trocado de escola, porque eu gostava muito da escola americana.

P- Ah, tá. Então...

Cadu- E daí eu acho que eu mesmo no começo eu ajudei...Eu chegava....E na verdade as pessoas me achavam metido porque todos eram italianos. São...e eu chegava...eu tinha uns dez anos, onze anos e eu chegava...eu chegava...É...eu cheguei lendo livros tudo em inglês e

na verdade eu não queria falar muito com pessoas da minha classe no começo. E daí eles também não eram pessoas tão bem...eles não recebiam tão bem pessoas de fora.

P- Hã, hã.

Cadu- Era uma classe que tava é...nas escolas italianas você começa primeiro...da primeira a quinta sério numa classe só.

P- Ah, tá. É o mesmo grupo.

Cadu- Não mudam nem as professoras e nem os alunos.

P- Nossa que horrível!

Cadu- E do..então, na verdade é difícil.

P- É. Porque você chega não conhece ninguém e o grupinho lá já está formado.

Cadu- E eu cheguei na quinta série que era o último ano deles juntos.

P- Hã, hã.

Cadu- Então eles se conheciam muito bem e as professoras também, e eu cheguei, e não gostei muito das professoras na verdade. Mas em escola foi muito bom pra mim porque eu acabei aprendendo muita coisa. Mas é...eu acho que eu poderia (INCOMP)...esse foi o primeiro ano na escola italiana. O segundo ano na escola italiana foi melhor porque a classe trocou. Já pulava para o ensino...chamava...era como se fosse o fundamental II aqui. E é...E daí a classe trocava as professoras, trocava e...Eu achava....Eu fiz mais amigos.

P- É. Então o problema não foi, o que você está me dizendo, não foi nem a língua, né? A língua não foi um impasse pra você.

Cadu- Não. Não. A língua...

P- Foi a escola mesmo. A metodologia da escola, os costumes deles...

Cadu- É. Eu achei que foi mais as...as pessoas da escola.

P- Hum hum. Tanto professores quanto os alunos.

Cadu- Os colegas de classe, assim...

P- Hã, hã. Entendi. E a parte cultural? É...o que...você tem uma noção de cultura? O que que é cultura?

Cadu- Cultura italiana?

P- Não. Cultura de forma geral. Por que é...tem uma coisa chamada hibridismo que ela nada mais é do que a terceira cultura, né? Que você pega a cultura de um país, a cultura do outro e juntando as duas dá uma terceira.

Cadu- Hã hã.

P- E geralmente é...pessoas que moram muito tempo em outro lugar, ou moram fora do país que nasceu, geralmente, carregam um pouco de onde nasceu, mistura um pouco de onde está e assim vai indo. Não é nem total de um lado e nem total do outro.

Cadu- Hã, hã.

P- E você se considera uma pessoa de uma terceira cultura?

Cadu- Acho que sim, porque eu tive contato com...bom, com a cultura italiana, com hã....É. Eu eu acho que sim (confuso).

P- É difícil essa pergunta, né? Eu sei que é complicado.

Cadu- É. É difícil.

P- Por isso que eu tô falando essa é uma entrevista assim...inicial. Porque eu não fiz as perguntas pra vocês pensarem para falar. É uma coisa espontânea. Eu sei que é difícil mesmo. Mas depois eu vou formular direitinho aí passo pra vocês, vocês pensam e depois me respondem.

Cadu- Hã, hã.

P- Porque assim...falar em cultura é uma coisa muito complexa. É muito grande.

Cadu- Sim.

P- Então se você se considera uma pessoa de terceira...encaixada na terceira cultura, você saberia me falar o que você trouxe da cultura italiana que você utiliza no dia a dia no Brasil?

Cadu- /.../

P- Porque você falar é...da cultura brasileira que você carrega com você e usa na Itália, ou em Portugal ou onde quer que você vá...

Cadu- Hã, hã.

P- De repente é mais fácil.

Cadu- Sim.

P- Né? Porque, por exemplo, você comemora Natal, aniversário, Páscoa, essas datas mais específicas, você comemora no estilo brasileiro? Aonde é que você esteja morando?

Cadu- Sim! Eu acho que isso sim.

P- Porque tem diferença, né? De um país para o outro?

Cadu- É. Tinha umas é...datas comemorativas italianas que a gente num...ah, não seguia tanto.

P- Mesmo estando na Itália, vocês seguiam a brasileira?

Cadu- É. Mesmo estando na Itália a gente tinha o costume brasileiro.

P- Pois é, vocês, assim de cabeça, assim...você lembra de alguma coisa que você pegou na Itália, da cultura italiana, que você trouxe com você para o Brasil? Que você utiliza aqui?

Cadu- /.../

P- Difícil, né? Eu sei (risos)

Cadu- É. Tô pensando (risos)

P- E você está estudando numa escola de origem italiana, né?

Cadu- É. Eu estou estudando numa escola de origem italiana.

P- Então isso já te ajuda um pouquinho a carregar a cultura italiana.

Cadu- É. Além da língua... é.../.../

P- Os trejeitos, por exemplo, a imagem dos italianos é se pessoas extrovertidas, falam muito com as mãos.

Cadu- Isso! É isso sim! Quando eu cheguei aqui o pessoal tirava muito sarro de mim por causa disso.

P- O sotaque...

Cadu- Sotaque não. Eu nunca tive porque eu falava português em casa.

P- Então você não saiu carregando a Língua Italiana junto falando português, né? No sotaque.

Cadu- Não. Consigo falar em italiano com pessoal italiano e português direito com quem é brasileiro.

P- Sem sotaque nenhum?

Cadu- Não.

P- Pelo menos ninguém nunca comentou com você que você está com sotaque?

Cadu- Não ninguém.

P- Mesmo porque dentro de cada região eles tem um sotaque diferente, né? Até um dialeto diferente.

Cadu- Na Itália?

P- É.

Cadu- É. Isso sim com certeza.

P- Na Itália e no Brasil também.

Cadu- É verdade.

6.4 Transcrição entrevista Tata

P- Você foi para a Itália em 2010? Foi isso?

Tata- Foi.

P- Aí você foi no meio do ano?

Tata- Foi em outubro.

P- Aí quando você chegou na Itália as aulas já tinham começado, né?

Tata- Já.

P- E aí? O que que aconteceu? Você foi para a escola em outubro e você não sabia nada de italiano?

Tata- Não...Eu fui no final de novembro (INCOMP)

P- Ah, tá. Então você está estudando numa escola pública italiana, é isso?

Tata- É...Hã, hã.

P- E vc não sabia falar nada em italiano.

Tata- Nada.

P- E aí? O que que aconteceu quando você foi para a escola?

Tata- /.../ É...eles me ensinaram a falar o alfabeto italiano, tipo, eu voltei para o pré.

P- Como se você nunca tivesse aprendido nada na sua vida, porque na verdade você não sabia nada de italiano.

Tata- Me mandavam fazer desenho.

P- Mandando você fazer desenho? E eles ensinavam alguma coisa da língua, ou não?

Tata- Eu aprendia com os professores e os alunos conversando.

P- Mas você aprendia escutando?

Tata- É...escutando.

P- Ninguém chegava em você para ensinar gramática, conversação?

Tata- Não...

Tata- Eu tive sete aulas eu acho...(INCOMP) que o professor me ensinava gramática... foi pouco.

P- Aí, depois desse um ano, porque é como se você tivesse voltado para o pré, aí depois de um ano eles, é...te voltaram para uma série adiantada ou você continuou como se fizesse a primeira série?

Tata- Bom, eu cheguei aqui eu tava na /.../ acho que sexta. Aí, eu cheguei aqui e tive que passar pela sexta de novo. Aí, eu repeti. Aí, depois de um ano de adaptação eu fui para a sétima.

P- Ah, tá. Então um ano você ficou como se tivesse no prézinho. Aí, no ano seguinte você foi pra sexta, só que você repetiu e agora você fez a sétima, é isso?

Tata- Não.

P- Não?

Tata- Não (risos).

P- (risos) Então vai...de novo.

Tata- Eu cheguei aqui eu estava fazendo a sexta, (INCOMP) eu tinha terminado a sexta.

P- Hã, hã, aqui no Brasil.

Tata- Então...Eu cheguei aqui e tive que fazer a sexta de novo...Entendeu? Foi o ano que eu só fiz desenho.

P- Entendi. Mas daí, durante um ano você fez desenho, mas fazendo a sexta série, no caso. Só que aí você repetiu. E aí? Na segunda vez que você fez a sexta série, aí você conseguiu acompanhar a turma?

Tata- Foi (INCOMP) aqui eu só fiz a sétima e oitava.

P- Ahhh mesmo repetindo eles já te encaminharam para a sétima?

Tata- Eu já tinha passado na sexta no Brasil. Eles só me voltaram para fazer aqui.

P- Hum. Entendi. Bom, e antes de você ir pra...vamos voltar um pouquinho a história. Ver se você lembra. Antes de você ir para a Itália o que que você conhecia da Itália? O que que você conhecia da Língua Italiana? Você sabia alguma coisa ou não sabia nada a respeito disso?

Tata- Eu não sabia nada.

P- Nada, nada? Nunca nem tinha ouvido ninguém falar em italiano?

Tata- Não (INCOMP).

P- Sua avó?

Tata- Também não. Minha avó é do Brasil.

P- Então, mas alguém da sua família é italiano, não é?

Tata- O *bisnonno* do meu pai.

P- A mãe do seu pai?

Tata- *BISNONNO!*

P- A irmã do seu pai?

Tata- O *BIS-NO-NNO*.

P- Nossa! Não tô entendendo.

Tata- O bisavô! Puta eu falei em italiano! (risos)

P- (risos) Nossa! A ligação está ruim, você começa a me falar em italiano, agora que *danô* mesmo (risos)

Tata- (risos) É. O bisavô!

P- Então o bisavô do seu pai era italiano...Então, você não conhecia nada da Itália...nem do país, nem da língua...

Tata- (mexe negativamente com a cabeça em acordo com a frase da pesquisadora)

P- E aí, quando falaram que queriam mudar para a Itália, o que que você achou? Você gostou da idéia ou você não gostou, como que foi?

Tata- (INCOMP)

P- É o que?

Tata- Eu queria vim (INCOMP). Meu pai já estava aqui há quase um ano.

P- Putz. Não tô te entendendo...voce não queria ir?

Tata- Eu queria.

P- Ah, você queria ir! Então você foi feliz da vida?

Tata- Foi! Sim!

P- Ahh bom, menos mal. Já pensou se você não quisesse ir e tivesse que ir forçada? Menos mal, já é alguma coisa.

P- E aí quando você chegou, o que que você achou do país?

Tata- Eu gostei daqui (INCOMP)

P- Você gostou, mas o que que você gostou da...do lugar que é mais bonito, as pessoas são mais educadas, o que você achou de diferente?

Tata- (INCOMP) a educação! A tranquilidade que tem nesse bairro.

P- Você acha mais calmo que no Brasil? É mais gostoso morar aí do que aqui é isso?

Tata- Eu acho. Eu gosto.

P- O que que tem de ruim aí na Itália então?

Tata- Não sei (risos)

P- (risos) Não é possível...(risos)

Tata- Eu acho que ficar longe da família é ruim.

P- Mas é...na parte, assim, da cidade em si? Nada? O que que você sente falta do Brasil? Pensa ao contrário então.

Tata- Só da família.

P- Só da família você sente falta? Nem da questão de escola? Aí é melhor que aqui?

Tata- Sim. Aqui é muito melhor que aí.

P- Ah tá. E em questão da língua, agora você tá conseguindo se comunicar bem? Não tem mais dificuldade, e a escola? Você consegue acompanhar bem, não tem problema nenhum?

Tata- Não. Não tenho. Eu mudei agora sabe...está muito melhor.

P- E quando você chegou aí, você tinha internet? Você tinha computador para você se comunicar?

Tata- Não tinha nada.

P- Quando você chegou, você não tinha nada de computador? E como é... você não falava com ninguém do Brasil, então?

Tata- Só falava por telefone.

P- Ah, tá...Então assim, a amizade que você fez aí foi mais com italiano do que com brasileiro, ou...ou você procurou um grupo de brasileiros?

Tata- Italiano assim (INCOMP)

P- Como?

Tata- Italiano eu só tenho dois amigos aqui.

P- Ah italiano você só tem dois e a maioria é o que então? Brasileiro?

Tata- (INCOMP)

P- Como?

Tata- Meus amigos são todos brasileiros.

P- São todos estrangeiros, é isso que você falou?

Tata- Brasileiros!

P- Ah, brasileiros! Então você fez um grupo de amigo brasileiro aí?

Tata- É. Da Igreja.

P- Ah tá. Da Igreja, tá certo. Lembrei.

P- Então assim...quando...você acha que você fala mais é...italiano mesmo, aonde? Na escola, no caso?

Tata- É. Na escola.

P- Porque dentro, em casa, vocês falam em português?

Tata- Só português.

P- E na Igreja?

Tata- Português também.

P- E seus amigos também são brasileiros, então também falam em português.

Tata- (INCOMP) eu não gosto de falar em italiano.

P- Você não gosta quando você está falando em italiano? Por que?

Tata- (INCOMP) sei lá. Não sei. Eu não gosto de vez em quando aqui.

P- Ah, tá. E quando você sonha? Você lembra dos seus sonhos?

Tata- Lembro.

P- E quando você sonha, você sonha em português ou italiano?

Tata- Português. Depende do sonho (risos). Depende do sonho entendeu?

P- ah, mas já chegou a sonhar em italiano então?

Tata- Já. Umas duas vezes só, não muito.

P- Mas já chegou. Já aconteceu de você sonhar em italiano?

Tata- Já.

P- Ah, outra coisa que eu queria saber também que acontece. Vocês seguem calendário brasileiro ou italiano? Por exemplo, assim, o dia das mães no Brasil é um dia, né? Na Itália é outro. Dia dos namorados também, no Brasil é um dia, na Itália é outro. Vocês costumam comemorar esses dias, assim dia das mães, dia dos pais, no calendário brasileiro ou não? Vocês já esqueceram disso?

Tata- A gente comemora nos dois, brasileiro e italiano.

P- Os dois, né? Dia dos namorados duas vezes, dia das mães duas vezes, ah tá. Tô entendendo (risos). E todo mundo da sua casa segue o mesmo ritmo?

Tata- É (INCOMP) segue mais aqui entendeu? Segue mais daqui do que daí.

P- É porque tem horas também que não dá, né? Por exemplo, é feriado aqui no Brasil e aí não é. Então não tem como vocês acompanharem desse jeito, né?

Tata- É.

P- E assim...a parte cultural de Natal, festa de aniversário..tem diferença do Brasil para a Itália? Do jeito que eles comemoram?

Tata- Bom...essa parte assim...a gente comemora conforme a Igreja. O povo da Igreja aqui é muito brasileiro, né?

P- Então, é como você estivesse no Brasil. As comemorações vocês seguem o estilo aqui do Brasil, dos brasileiros?

Tata- É. Hã, hã.

P- Deixa ver que mais...é...Então, pensa bem..Estou aqui pensando no que você me falou. Que você me falou que na Itália é melhor que o Brasil, certo?

Tata- Sim.

P- E você gostaria de voltar para o Brasil, ou não?

Tata- Sim.

P- Gostaria?

Tata- Hã, hã.

P- Por que? Por causa do namorado? (risos)

Tata- Ah, eu não estou mais namorando. Terminei em maio.

P- Mentira!

Tata- É serio.

P- Terminou o namoro?

Tata- Em maio.

P- Por que?

Tata- Ah, não dá.

P- Você terminou ou ele?

Tata- Os dois.

P- Ele terminou?

Tata- Os dois.

P- Ah, os dois decidiram terminar.

Tata- Sim.

P- Ai que ruim. Você deve ter ficado super triste, né?

Tata- Até que não (risos)

P- Não?

Tata- (INCOMP) mas eu acho melhor.

P- Então assim...você pretende então voltar para o Brasil na hora que acabar os seus estudos? Eu lembro que uma vez você tinha falado comigo que você queria acabar os estudos aí, e voltar para o Brasil.

Tata- Sim. Falta cinco anos no total (INCOMP) se meus pais quiserem voltar, né?

P- Ah, então você volta se seus pais voltarem, é isso?

Tata- Depende. Se eu não tiver com ninguém, sim.

P- (risos) e eles? E eles falam em voltar para o Brasil?

Tata- Minha mãe quer. Mas falar em voltar.

P- Ai que horrível, né? Um quer outro não quer...

Tata- Não. A minha mãe tem vontade, vamos ver...

P- A sua mãe o que?

Tata- Ela tem vontade de voltar por causa da minha vó. Minha família toda é daí, né?

P- É...É porque aí vocês ficam sozinhos, né? Assim...na parte de família que eu estou falando.

Tata- Mas ela mesmo assim (INCOMP)

P- Então assim, deixa ver se entendi. A Itália é legal, é mais tranquilo. A escola é melhor, mas é...seus amigos aí na Itália são todos brasileiros, né? Você só tem dois amigos italianos.

Tata- Hã hã.

P- E você pretende voltar no Brasil porque a sua família toda tá aqui, e eles fazem a falta maior do que toda a...a Itália pode ser linda e maravilhosa, mas a falta que faz a família não...não resolve, né?

Tata- É.

P- E se fossem todos para aí?

Tata- /.../ Ah, eu não sei /.../ sei lá...aqui o povo é muito fechado (INCOMP) deixam a gente num canto.

P- O povo que você fala são os próprios italianos?

Tata- Os italianos.

P- Você acha difícil fazer amizade então com eles?

Tata- Sim.

P- Aí é ruim, né?

Tata- É. Os amigos que eu tenho italianos moram aqui nesta cidade, mas são de outra cidade.

P- Mas você acha que assim...os italianos, entre eles mesmos, você acha que eles tratam de um jeito e os estrangeiros eles tratam de outro jeito?

Tata- É. A maioria deles sim.

P- Porque eu sempre ouvi falar que os italianos são pessoas muito alegres, comunicativas, esse tipo de coisa. Mas eu não...não viajei para Itália, só quem está morando aí que sabe explicar, né? Como eles são ou deixam de ser.

Tata- A parte que eu estou aqui, eles são muito fechados. Agora tem partes na Itália que são bem melhor.

P- Entendi. E você, mudando um pouco de assunto, quando você foi aprender italiano, você achou fácil, difícil, o que você achou da língua?

Tata- Eu não achei difícil não (INCOMP)

P- Você não achou difícil?

Tata- Não (INCOMP)

P- E quando você fala em italiano, você pensa em italiano ou você pensa em português?

Tata- Eu nunca parei pra pensar nisso. Acho que em italiano.

P- Então quando você for...quando você estiver falando presta atenção pra ver, aí depois você me conta se na hora que você está falando em italiano na escola, pra você formular uma frase em italiano, vê, repara, se você pensa em português pra depois passar a frase pra italiano ou se você já pensa em italiano automaticamente.

Tata- Não. Em italiano.

P- Você pensa em italiano, já?

Tata- Hã, hã.

P- Porque a estrutura da frase é diferente, não é? De português para italiano?

Tata- É.

P- É diferente mesmo.