

LILIANE ASSIS SADE RESENDE

IDENTIDADE E APRENDIZAGEM DE INGLÊS SOB A ÓTICA DO
CAOS E DOS SISTEMAS COMPLEXOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Lingüística Aplicada.

Área de Concentração: Lingüística Aplicada
Linha de Pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras: ensino/aprendizagem, usos e culturas.
Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de O. e Paiva


FINALIDADE: Desenvolvimento de uma investigação sobre a relação existente entre as questões de identidade na contemporaneidade e a aprendizagem da língua inglesa, à luz das Teorias do Caos e dos Sistemas Complexos.

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2009

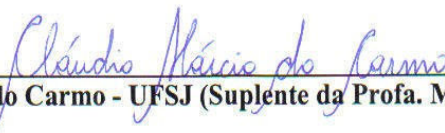
Tese defendida por LILIANE ASSIS SADE RESENDE em 13/03/2009 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Profs. Drs. relacionados a seguir:



Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva - UFMG
Orientadora



Hilário Inácio Bohn - UCPel



Cláudio Márcio do Carmo - UFSJ (Suplente da Profa. M^a Helena Abrahão)



Maria Lúcia Castanheira - UFMG



Laura Stela Miccoli - UFMG

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida. Ao meu pai - Roberto Chala Sade, meu “fiel escudeiro”, meu companheiro de todas as jornadas, meu guia nas estradas da vida, meu porto seguro, presença constante de amor! À minha mãe - Nancy Assis Sade, meu anjo da guarda, coração em forma de gente enviado por Deus para me proteger, me amar, me amparar no calor de seu abraço e me suprir com tudo o que preciso para ser feliz! À minha filha – Júlia Sade Resende, meu maior presente, minha melhor realização, minha razão de ser, meu grande amor! A meu marido – Humberto Silva Resende, meu companheiro de todas as lutas, pai maravilhoso e marido carinhoso, meu aconchego e meu refúgio, o “outro eu” que me completa!

Agradecimentos

A Deus, fonte de vida e sabedoria, que está onde a Ciência não alcança;

Aos meus amados pais Nancy e Roberto, minhas maravilhosas *condições iniciais*; meus *blocos constituintes*, que com seu amor, apoio, orientação e acompanhamento constantes me fizeram chegar até aqui e sonhar em ir além;

Ao meu marido Humberto, meu amado *agregado*, pela compreensão, respeito, auxílio e amor dedicados durante toda a trajetória;

À minha amada filha Júlia, meu mais lindo *fractal*, por encher minha vida de alegria, de amor e me dar infinitos motivos para sorrir a cada dia;

À Vera, minha orientadora, amiga, exemplo e grande “*perturbadora*”, aquela que é responsável pela emergência de um dos meus melhores *fractais*;

Aos professores Francisco César de Sá Barreto e Luiz Paulo da Moita Lopes, pela leitura da minha tese, pelas críticas levantadas e pelas *marcações* que causaram excelentes *desvios de rota* e contribuíram para novos e melhores *atratores (padrões de comportamento)*;

Aos meus amigos e *agregados complexos*, principalmente à Júnia, ao Antônio Carlos, ao Valdir, à Rita e à Luciana, que tanto contribuíram para este percurso;

Ao meu sogro Mário, à minha sogra Edna e à minha tia Sussu (Suely), queridos *agregados*, pelo apoio a mim dedicado e pelo constante carinho e amor devotados à minha Júlia nos momentos em que o percurso nessa trajetória me fez ausente no lar;

Ao meu grande amigo Cláudio, pelos comentários sempre pertinentes e pelas brilhantes sugestões que *romperam com a ordem estabelecida* e motivaram *novas trajetórias*.

À professora e amiga Enoi Miranda Barbosa Mendes, pela presença essencial e rica contribuição, que estabeleceu a *ordem* em um momento de *Caos*.

Aos meus amigos Vicente, Magda e Toninho, companheiros *nos momentos críticos* e nos meus importantes *pontos de bifurcação*;

Aos colegas do Departamento de Letras, Artes e Cultura da UFSJ, pelo apoio necessário para a conclusão deste trabalho neste *espaço de fase*;

Aos narradores, por dividirem comigo suas histórias de vida e me permitirem percorrer esta instigante trajetória e chegar onde não esperava. Pela fascinante *diversidade* e pela beleza da *não-linearidade*, o meu muito obrigada!

*Deixo ao cego e ao surdo
A alma com fronteiras,
Que eu quero sentir tudo
De todas as maneiras.*

*Ah! tanto como a terra
E o mar e o vasto céu,
Quem se crê próprio erra,
Sou vários e não sou meu.*

*Se as coisas são estilhaços
Do saber do universo,
Seja eu os meus pedaços,
Impreciso e diverso!*

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivos apresentar a identidade social na contemporaneidade como um sistema caótico e complexo e demonstrar a inter-relação existente entre os processos de (re)construção identitária e o de aprendizagem de língua estrangeira. Para tanto, utiliza como referencial teórico as Teorias da Complexidade e do Caos e reflete sobre as questões identitárias no momento atual, recorrendo às contribuições de Bakhtin, Giddens e Hall. Para a compreensão do processo de aprendizagem, toma o conceito de comunidades de prática, proposto por Wenger.

O trabalho realizado é de cunho qualitativo/interpretativo e orientado pelo paradigma da Complexidade. Com essa base epistemológica, é desenvolvido através da pesquisa-narrativa. Os dados para análise são constituídos de narrativas selecionadas do *corpus* do projeto *AMFALE*, desenvolvido na *UFMG*. A análise é realizada em duas etapas: uma categórica e outra holística e desenvolvida à luz das teorias propostas.

Os resultados obtidos revelam que os processos de reconstrução/emergência identitária e de aprendizagem de línguas guardam entre si não apenas uma relação de interação, mas de inteiração. O entendimento da relação identidade / aprendizagem pela ótica da complexidade contribui para uma nova visão do processo de aprendizagem que rompe com posições determinísticas, responsáveis por atitudes preconceituosas e hegemônicas. Finalmente, evocando a figura do fractal, é sugerido um novo termo – *identidades fractalizadas* – para se referir à forma pela qual o momento contemporâneo, ao fractalizar o sistema identitário do ser humano, o torna mais complexo.

ABSTRACT

The present piece of work aims at presenting social identity in the contemporary moment as a complex and chaotic system. It also aims at enhancing the inter-relation between the processes of identity reconstruction and foreign language learning. To do so, it borrows the theoretical framework of Complexity and Chaos theories and reflects upon identity issues through the contributions of Bakhtin, Giddens and Hall. To understand the learning process, it takes the concept of communities of practice, proposed by Wenger.

This piece of work is developed within a qualitative / interpretative approach and is framed by the paradigm of Complexity. In accordance with this epistemology, it takes the methodology of narrative- research. The data are constituted by narratives selected from the *corpus* that belong to *AMFALE* project, developed at UFMG. The analysis is developed into two phases: a categorical and a holistic one. Both were developed in the light of the proposed theories.

The results show that the processes of identity (re)construction and foreign language learning are characterized not only by a relation of interaction, but by a sense of completeness. The understanding of both, identity and learning, through the lens of Chaos / Complexity theories contributes to a new optic devoted to the learning process, which is able to make a rupture with the deterministic positions that motivate attitudes based on prejudice and hegemonic positions. Finally, evoking the image of a fractal, it is suggested a new term – *fractalized identities* – to refer to the way in which the contemporary moment, while fractalizing the identity system, makes the human being more complex.

SUMÁRIO

1.0 INTRODUÇÃO.....	10
2.0 A IDENTIDADE COMO UM SISTEMA COMPLEXO E CAÓTICO	21
2.1 Identidade e Sistemas Complexos	30
2.2 Identidade e Caos	59
2.2.1 Atratores	59
2.2.1.1 Atratores e identidade	60
2.2.2 Pontos de Bifurcação	65
2.2.2.1 Pontos de bifurcação, criticalidade auto-organizada e identidade	67
2.2.3 Atratores estranhos	73
2.2.3.1 Atratores estranhos e identidade	76
2.2.4 Fractais	80
2.2.4.1 Fractais e identidades fractalizadas	83
3.0 METODOLOGIA.....	89
3.1 A pesquisa narrativa	90
3.2 Tradição cartesiana e paradigma da complexidade	99
3.3 Narrativa como um instrumento para a construção do “eu”	104
3.4 Desenvolvimento metodológico da pesquisa	106
3.4.1 Seleção dos dados	107
3.4.2 Análise dos dados	116

3.4.2.1 Análise Lingüístico-Discursiva	123
3.5 Validade e limitações metodológicas da pesquisa	132
4.0 ANÁLISE	134
4.1 Atratores, identidade e aprendizagem de inglês	134
4.2 Pontos de bifurcação, identidade e aprendizagem de inglês	145
4.3 Atratores estranhos, identidade e aprendizagem de inglês	159
4.4 Fractais, identidade e aprendizagem de inglês	175
4.5 Análise Holística	206
5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS	250
6.0 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	259
7.0 ANEXOS	267

1.0 INTRODUÇÃO

"As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

A citação de Rajagopalan é usada na introdução deste trabalho por revelar a relação intrínseca entre aquisição de línguas e reconstrução de identidade e demonstrar a importância do estudo dessa relação na compreensão do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

A retrospectiva sobre as teorias de aquisição apresentada por Larsen-Freeman (1993) nos mostra como o campo da Linguística Aplicada (LA) tem se desenvolvido e se ampliado ao longo dos anos, de forma a abranger questões relativas não apenas à variação linguística em si, mas ao processo de aquisição da língua e ao indivíduo como aprendiz. Signorini & Cavalcanti (1998) apresentam os trabalhos de diversos lingüistas que apontam para a natureza inter, multi e transdisciplinar da LA e abordam a necessidade da inclusão dos fatores culturais e políticos na compreensão da língua enquanto linguagem, ou seja, em sua instância de uso.

Quanto à relação aquisição / identidade, diversos estudos e modelos teóricos foram desenvolvidos com o intuito de averiguar essa co-influência. Podemos citar, por exemplo, a Teoria da Aculturação de Schumann, o modelo de Nativização de Andersen, a Teoria da Acomodação de Giles¹ e o modelo da autotradução de Pavlenko e Lantolf.

¹ Ver Ellis (1995) para uma revisão detalhada dos modelos de Schumann, Andersen e Giles.

No modelo de Schumann (1978), o autor define aculturação como “o processo de se adaptar a uma nova cultura” e a principal premissa teórica é a de que a aquisição de segunda língua é apenas um aspecto da aculturação e o grau de aculturação que o aprendiz vai atingir em relação ao grupo da língua alvo vai controlar o grau de aquisição dessa língua. Para Schumann, a aculturação e, portanto, a aquisição de uma segunda língua, é caracterizada por um grau de distância social e psicológica. A primeira é caracterizada pelo grau de congruência entre a cultura do aprendiz e a cultura da língua alvo; a segunda resulta de uma série de fatores afetivos que atingem o aprendiz como indivíduo. Schumann observa que na fase inicial do processo de aquisição da L2, a linguagem do aprendiz é marcada por uma série de traços lingüísticos característicos da linguagem *pidgin*. Quando as distâncias social e psicológica são de grande magnitude, o aprendiz não desenvolve sua interlíngua e fica estagnado nessa fase inicial. O autor classifica essa observação como “Hipótese de Pidginização”.

O modelo de nativização de Andersen², segundo Ellis (1995), foi desenvolvido a partir do construto teórico de Schumann e acrescenta uma dimensão cognitiva ao modelo da aculturação. Andersen propõe duas etapas que ocorrem no processo de aquisição da língua: a nativização e a desnativização. Na primeira, o aprendiz recebe um *input* externo e o interpreta de acordo com seu referencial interno. A influência da L1 sobre a L2 é visível nesta fase. Já a desnativização consiste no ajustamento feito pelo aprendiz de seu sistema interno de forma a adequá-lo ao *input* externo. Nessa fase, o aprendiz faz uso de estratégias de inferência que lhe permitem remodelar sua interlíngua de acordo com as normas externas. A transição entre uma etapa e outra seria ditada pelo grau de aculturação do aprendiz.

² ANDERSEN, R. (ed.). **Pidginization and Creolization as Language Acquisition**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.

A Teoria da Acomodação de Giles³ (In: ELLIS, 1995) é semelhante ao modelo de Schumann, porém, o primeiro, ao contrário do segundo, se propõe a analisar o processo de aculturação, considerando não a distância social real entre duas culturas, mas a percepção que o aprendiz tem dessa distância. Para tanto, cria a noção de intergrupos e analisa como o indivíduo se vê como membro de seu próprio grupo social (*ingroup*) e como ele vê seu grupo com referência à comunidade de falantes da língua alvo (*outgroup*). Um outro diferencial nas teorias de Schumann e Giles é que enquanto o primeiro se refere às distâncias sociais e psicológicas como elementos estáticos, o segundo propõe que essas distâncias estejam em constante processo de renegociação.

O modelo de Pavlenko e Lantolf (2004) usa a metáfora da autotradução. O processo de autotradução envolve duas fases. A primeira é um deslocamento do “eu”. Nessa fase, há uma perda de identidade lingüística que resulta em uma sensação de perda em relação aos valores e significados individuais. Isso se deve ao fato de que o referencial usado pelo aprendiz para significar o mundo não pode ser usado com relação à nova cultura. A transição entre a primeira e a segunda fases é caracterizada por uma espécie de “vácuo lingüístico”, no qual o aprendiz perdeu seu referencial de identidade lingüística sem ter ainda construído um novo referencial. É nesse momento que pode haver um “atrito” da primeira língua com a língua alvo. A segunda fase é caracterizada por uma recuperação e “re-construção” da identidade lingüística. À medida que o aprendiz consegue se desvencilhar de sua antiga identidade lingüística, ele vai se apropriando da nova e, através da reconstrução de uma nova identidade lingüística, ele também reconstrói um novo referencial de significação do mundo. Esse estágio envolve um processo de recuperação

³ GILES, H. Ethnicity markers in speech. In: SCHERER, K. & GILES, H. (ed.). **Social Markers in Speech**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

contínua e autotradução. Finalmente, uma nova forma de subjetividade é construída e expressa com uma nova identidade lingüística.

Além desses modelos teóricos, outros estudos, como os desenvolvidos por Norton (2000), Marx (2002), Warschauer (2004), Golafshani (2002), Murphey et al. (2005), Benson e Nunan (2005) e Block (2005, 2006), procuraram explorar questões relevantes sobre a identidade do aprendiz de línguas, tais como: identidade nacional, questões étnicas e relações de poder.

Com relação à pesquisa com identidade no Brasil, destacamos os trabalhos de Moita Lopes (2002, 2003, 2006) e seu grupo de pesquisa, que se dedica ao estudo das questões de identidade e gênero, enfocando, principalmente, os discursos construídos em salas de aula, e de Heberle (2001), que estuda as questões de gênero e identidade no discurso da mídia. A importância das questões de identidade também é evidenciada no livro organizado por Magalhães, Grigoletto e Coracini (2006) que reúne diversas pesquisas enfocando esse tema e usando diferentes óticas. Dentre elas, destacamos aquelas realizadas por Serrani (2006) e Coracini (2006), representantes de um grupo que trabalha com identidade e representação, pelo viés da Análise Crítica do Discurso francesa e da Psicanálise, bem como os trabalhos de Kleiman e Vieira (2006), Carmagnani (2006) e Ferreira (2006), que focalizam o impacto das novas tecnologias sobre a identidade. Podemos citar ainda outros estudos. Fabrício (2006) reflete sobre as narrativas orais cotidianas de professores de inglês e suas implicações para a constituição de identidades sociais. Grigoletto (2001) enfoca o processo de construção identitária através das representações da língua estrangeira encontradas no discurso de futuros professores de língua inglesa. Em 2006, essa autora reflete sobre a identidade na contemporaneidade sob o foco dos estudos culturais. Rajagopalan (2001) analisa a sala de aula de língua estrangeira como uma arena de lutas identitárias. Em 2003, o mesmo autor reflete sobre identidade, linguagem e ética com um enfoque, denominado por ele, de Lingüística Crítica. Esses são apenas alguns dos muitos

trabalhos realizados no cenário nacional com relação às questões de identidade, o que comprova a importância desse tema.

Embora esses estudos ofereçam importantes contribuições ao campo da LA, aqueles realizados pelos autores estrangeiros tendem a focalizar o processo de aquisição de segunda língua, especialmente a experiência de imigrantes. Pouco foi dito⁴ sobre a relação entre identidade e aprendizagem de língua estrangeira. Já os estudos nacionais descritos refletem sobre questões de identidade, mas não necessariamente em aulas de língua estrangeira. Alguns poderiam questionar se as experiências de alunos que aprendem a língua em contextos formais, sem morar no país onde ela é falada, também são influenciadas por questões de identidade. Poder-se-ia argumentar que em situações como essas, os conflitos causados devido à reconstrução identitária seriam minimizados devido ao fato de os alunos não se exporem ao choque cultural e à necessidade de reconstruírem suas identidades em face à aprendizagem de uma outra língua. Entretanto, se nos aprofundarmos nessa reflexão, veremos que as questões de identidade não são apenas importantes, mas essenciais, se quisermos ter um conhecimento mais profundo da complexidade que envolve tanto o processo de reconstrução identitária como o de aprendizagem de língua estrangeira.

Assim, o primeiro objetivo do presente trabalho é o de tentar demonstrar a inter-relação entre aprendizagem de língua estrangeira (no caso deste estudo, a aprendizagem do inglês) e as questões de identidade e apresentar evidências de que o aprendizado de língua estrangeira pode tanto afetar o processo de emergência e reconstrução identitária como ser afetado por ele. Para tanto, faço uso de narrativas cedidas por falantes e aprendizes de língua estrangeira que foram

⁴ Em minha pesquisa bibliográfica, localizei apenas o trabalho de Murphey et al. (2005), que procurou analisar a relação entre identidade e aquisição de língua estrangeira.

selecionadas a partir do *corpus* de narrativas constante do projeto *AMFALE*, sob a coordenação da professora Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, na UFMG⁵.

O segundo objetivo deste trabalho é analisar a identidade como um sistema complexo e caótico, tomando como referência, principalmente, os trabalhos de Holland (1995) e Stewart (1991), os quais apresentam as principais características desses sistemas.

O interesse pela complexidade é justificado pelo reconhecimento de que o ser humano enquanto ser social é construído de forma polifônica (no sentido proposto por Bakhtin) e se situa em práticas sociais específicas que condicionam seu comportamento ao mesmo tempo em que são construídas por ele. Sendo assim, o estudo da formação desse “eu” social requer que a análise seja pautada em uma visão holística e não reducionista do processo, de forma a abranger os diversos fatores em interação na formação do indivíduo. Nesse sentido, o paradigma da complexidade se apresenta como uma ferramenta útil para uma melhor compreensão do todo que caracteriza o ser humano e não o reduz a fragmentos isolados como cognição, fatores biológicos ou sociais.

Essa visão trazida pelo paradigma da complexidade tem orientado um novo posicionamento científico adotado por diversos pesquisadores. Van Lier (2004a e b) propõe uma Linguística ecológica que, segundo o autor (2004b, p. 251), “é o estudo da língua como relações (de pensamento, ação, poder) mais do que como objetos (palavras, frases, regras)”⁶. A língua, por essa perspectiva, não é um objeto existente na realidade externa ao indivíduo que pode ser “adquirida” por ele. Ela emerge via interação entre o indivíduo com os outros indivíduos e entre ele e o meio ambiente. Dessa forma, o autor sugere a substituição da metáfora da aquisição,

⁵ O projeto *AMFALE – Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de língua estrangeira* - será melhor detalhado no capítulo 3, que abordará a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa.

⁶ Essa e as demais traduções foram por mim realizadas: “[An ecological linguistics] is a study of language as relations (of thought, action, power), rather than as objects (words, sentences, rules)” (VAN LIER, 2004b, p. 251).

amplamente usada na LA, para a metáfora da “emergência”. O autor usa o termo “*affordances*” para substituir as metáforas computacionais “*input*” e “*output*”. Empregando esse termo, o autor enfatiza que o meio ambiente é rico em oportunidades de aprendizagem (*affordances*) e a interação com ele é que vai determinar esse processo. A teoria ecológica do autor e sua proposta de substituição de metáforas não está restrita ao mero emprego de novos termos para descrever um mesmo processo, e, sim, à proposta de entender o processo sob uma nova perspectiva. Usando uma analogia com o mundo animal e vegetal, Van Lier (2004b, p. 253) apresenta uma nova visão de língua:

O conhecimento da língua para um humano é como o conhecimento da selva para um animal. O animal não ‘possui’⁷ a selva; ele sabe como usar a selva e viver nela. Talvez nós possamos dizer por analogia que nós não ‘temos’ ou ‘possuímos’ a língua, mas que nós aprendemos a usá-la e a ‘viver nela’ [...]. Nós ‘aprendemos’ a língua da mesma forma que um animal ‘aprende’ a floresta, ou a planta ‘aprende’ o solo⁸.

Essa visão de língua adotada neste trabalho apresenta o processo de aprendizagem como uma experiência de participação. Apesar de ter mencionado que essa é uma “nova” visão de língua, ela não é tão nova assim, uma vez que corrobora os pressupostos previamente postulados por Bakhtin⁹, quando o autor sugere que a linguagem seja aprendida, ou apreendida, pelo ser humano, via participação dele nos gêneros discursivos de dada sociedade. Embora Bakhtin não fizesse menção à Teoria da Complexidade, assim como Van Lier o faz, é possível perceber que sua Teoria do Enunciado e sua proposta sobre o dialogismo da linguagem estão em consonância

⁷ Grifos do autor.

⁸ “The knowledge of language for a human is like knowledge of the jungle for an animal. The animal does not ‘have’ the jungle; it knows how to use the jungle and to live in it. Perhaps we can say by analogy that we do not ‘have’ or ‘possess’ language, but that we learn to use it and ‘live in it’ [...] We ‘learn’ language in the same way that an animal ‘learns’ the forest, or a plant ‘learns’ the soil” (VAN LIER, 2004b, p. 253).

⁹ A obra de Bakhtin comemora, em 2009, oitenta anos de existência e figura-se como um trabalho atemporal devido à recorrente importância atribuída às questões postuladas pelo autor até os anos recentes.

com a Teoria da Complexidade, assim como se pretende demonstrar no segundo capítulo deste trabalho.

Além de propor uma lingüística ecológica, Van Lier (2004a) também aborda as implicações das Teorias do Caos e dos Sistemas Complexos para a pesquisa no capítulo que ele chama de “pesquisa ecológica” (“*ecological research*”).

De forma similar a Van Lier, Larsen-Freeman (2002) se refere à Teoria do Caos e da Complexidade para embasar uma epistemologia científica com relação ao desenvolvimento de pesquisas. Discorrendo sobre os diversos modelos teóricos desenvolvidos na LA, a autora argumenta que a Teoria da Complexidade é capaz de unir os dois pólos dicotômicos que têm dividido os pesquisadores no campo: de um lado, as teorias de cunho mais cognitivo desenvolvidas com uma orientação Chomskiana, que destacam a importância dos processos mentais individuais na aquisição de língua e fazem referência ao inatismo; no outro pólo, encontram-se as pesquisas de cunho social que advogam que a aquisição acontece devido aos processos socioculturais e às interações sociais travadas pelo indivíduo. A Teoria do Caos e da Complexidade, por romper com dualismos, permite que essas teorias, aparentemente dicotômicas, sejam consideradas conjuntamente quando se procura entender o processo de aquisição de línguas:

[...] além de nos oferecer uma perspectiva mais ampla, a contribuição da C/CT¹⁰ é que ela nos encoraja a pensar em termos relacionais. Não é meramente uma questão de abrir espaço para estabilidade e fluxo, padrão e dinamismo, aquisição e uso. Ao invés disso, eu sou levada a concluir que membros de pares dicotômicos como esses somente podem ser entendidos um em relação ao outro” (LARSEN-FREEMAN, 2002, p. 44)¹¹.

¹⁰ C/CT é a abreviação usada por Larsen-Freeman para se referir à Teoria do Caos e da Complexidade (em inglês: *Chaos / Complexity Theory*).

¹¹ “Importantly, in addition to affording us a wider perspective, the contribution of C/CT is that it encourages us to think in relational terms. It is not merely a question of making room for stability and flux, pattern and dynamism, acquisition and use. Rather, I am led to conclude that members of dichotomous pairs such as these can only be understood in relation to each other” (LARSEN-FREEMAN, 2002, p. 44).

A atual preocupação de se ampliar o olhar científico, usando-se, para isso, o suporte teórico do paradigma da complexidade também é verificada no trabalho de Taylor (2001) que reflete sobre as questões da pós-modernidade sob a ótica do Caos e da Complexidade. O autor chama o momento atual em que vivemos de “momento da complexidade”. O livro organizado por Claire Kramsch (2002) também traz vários trabalhos desenvolvidos nessa perspectiva, dentre eles, o de Larsen-Freeman, citado anteriormente.

No Brasil, a situação não é diferente. Paiva (2004a), em uma iniciativa pioneira, tenta desenvolver um modelo de aquisição de língua estrangeira com base na Teoria do Caos e dos Sistemas Complexos. A autora corrobora a visão de Larsen-Freeman ao propor que os diversos modelos teóricos desenvolvidos na área da LA não devem ser considerados isoladamente e em uma relação de contraste uns com os outros. Ao contrário, a autora tenta compreender a aquisição como um sistema complexo, não linear, no qual diversas variáveis atuam no processo. Diversos trabalhos e teses já foram desenvolvidos a partir desse projeto coordenado por Paiva. Podemos citar, por exemplo, os trabalhos de Braga (2007), Martins (2008) e Silva (2008).

Braga (2007) estudou a construção de significado compartilhado em contextos colaborativos on-line. Para tanto, adotou como eixo orientador as teorias sobre grupos, comunidades de aprendizagem e colaboração on-line. Como base epistemológica para a análise, utilizou a Teoria da Complexidade e buscou evidências empíricas de propriedades dos sistemas complexos, tais como emergência, auto-organização, adaptabilidade na experiência colaborativa on-line, bem como padrões emergentes, fatores e elementos que pudessem influenciar positiva ou negativamente a colaboração e a construção de significado neste contexto.

Martins (2008) desenvolveu um estudo sustentado por uma perspectiva ecossistêmica, incluindo princípios da Teoria da Complexidade e de abordagens ecológicas às relações de ensino

e aprendizagem de línguas para investigar as dinâmicas interativas ocorridas em uma disciplina de escrita em inglês, como língua estrangeira, oferecida na modalidade mista com aulas *on-line* e face-a-face. O trabalho evidenciou o valor de desenhos instrucionais mistos para superar o dualismo estabelecido entre essas duas modalidades e potencializar os benefícios de uma forma que vai além das capacidades individuais de cada uma.

Silva (2008) utilizou as Teorias da Complexidade e do Caos para refletir sobre o processo de colaboração em meios virtuais, considerando-o como um evento dinâmico que emerge no interstício entre o previsível e o imprevisível do sistema. Com base nessa perspectiva, o autor questiona a metáfora do andaime instrucional como inadequada para representar a dinâmica complexa que envolve o processo de aprendizagem colaborativa e apresenta o conceito de dinamizador como uma nova metáfora alternativa para explicar esse processo tanto no sistema coletivo e interpessoal do ambiente virtual de aprendizagem, mas também no sistema intrapessoal, através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹².

Além dos trabalhos realizados pelo grupo de pesquisa mencionado acima, outros autores nacionais têm adotado a perspectiva da complexidade em suas produções. Leffa (2006) propõe uma abordagem transdisciplinar, partindo das Teorias da Complexidade, do Caos e da Atividade, para o entendimento da complexidade que envolve o aprendizado de língua estrangeira. Gobbi (2002) desenvolve um estudo sobre a construção da personalidade do ser humano com base na Abordagem Centrada da Pessoa, compreendida a partir de pressupostos fenomenológicos gestálticos e da Teoria do Caos. Pena (2004) propõe um modelo alternativo para as construções de biografias e utiliza a Teoria do Caos como aporte teórico, desenvolvendo um modelo que

¹² O conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) foi desenvolvido por Vigotski, em 1987 (ver VIGOTSKI, 2005).

rejeita os conceitos de unidade e coerência para os processos que compõem as identidades e os substitui por perspectivas que privilegiam a fragmentação e a multiplicidade.

Esses são apenas alguns estudos a que tive acesso, no entanto, a consulta a revistas especializadas e a pesquisas disponíveis on-line revela que a opção pelo paradigma da complexidade é crescente e tem motivado interessantes trabalhos em diversas áreas.

Tendo justificado a opção epistemológica que orienta este trabalho, passo a descrever os demais capítulos. No capítulo segundo, será detalhado o quadro teórico usado para o entendimento da identidade como um sistema complexo. Para as reflexões acerca das questões da identidade e da polifonia constitutiva do indivíduo, serão tomados os trabalhos desenvolvidos por Giddens (1990, 1999, 2002), Hall (2001, 2003) e Bakhtin (1981, 1986, 2003); e para o entendimento dos conceitos e características dos Sistemas Caóticos e Complexos, recorro aos estudos de Stewart (1991) e Holland (1995), respectivamente. O capítulo terceiro discorrerá sobre a metodologia usada para o desenvolvimento da pesquisa. As narrativas serão apresentadas tanto como instrumento de pesquisa, como meio de construção identitária. Será apresentada, também, uma justificativa teórica para o uso desse tipo de pesquisa dentro do paradigma da complexidade. No capítulo quarto, os conceitos e características da Teoria do Caos e dos Sistemas Complexos serão retomados para desenvolver uma análise de alguns excertos das narrativas do projeto *AMFALE*, à luz das teorias propostas. Finalmente, algumas considerações finais serão traçadas no capítulo quinto.

2.0 A IDENTIDADE COMO UM SISTEMA COMPLEXO E CAÓTICO

“A dura verdade psicológica é que não há permanência nas relações humanas, mais que no mercado de ações, no clima, na ‘segurança nacional’...” (GIDDENS, 2002, p. 73)

Neste capítulo, as questões da identidade na contemporaneidade, sobretudo com base nos trabalhos de Giddens e Hall e a constituição polifônica e social do ser humano, proposta por Bakhtin, serão discutidas à luz das teorias dos Sistemas Complexos e do Caos. O objetivo é tentar apresentar para o leitor a identidade como um sistema complexo e caótico.

Antes, porém de discorrer sobre as propriedades desses sistemas é importante salientar que, neste trabalho, duas menções ao “eu” serão feitas. A primeira diz respeito aos “eus” emergentes, ou fractais identitários, assim como são tratados aqui. Esses “fractais identitários” são construções discursivas que emergem via pertencimento, ou não pertencimento¹³, às diversas comunidades de prática e participação nas diferentes práticas sociais, associadas a essas comunidades. Nessa perspectiva, os fractais identitários, ou “eus” emergentes, estão condicionados ao contexto, aos atores sociais envolvidos e ao tipo de atividade em desenvolvimento.

A segunda referência ao “eu” neste estudo diz respeito ao “eu social” ou à noção de todo identitário, que é constituído a partir das interações ocorridas entre os diversos fractais identitários que emergem ao longo da trajetória de vida de um indivíduo. Esse “eu social” não é,

¹³ O não-pertencimento é também uma forma de pertencimento. Quando um indivíduo discorre sobre o que ele não é, ele simultaneamente evoca o que ele é.

de modo algum, fixo e estável, mas está em um ininterrupto processo de reconstrução e emergência, conforme será argumentado posteriormente (seções 2.1 e 2.2.4.1).

Por adotar a perspectiva dialógica de Bakhtin, segundo a qual a voz individual é constituída a partir da voz do “outro”, a concepção do “eu social” nesta pesquisa, requer, primeiramente, que o “eu social” seja entendido sempre em relação a um “outro”. Em segundo lugar, essa concepção da constituição do “eu social” requer que seu entendimento ultrapasse o momento presente e englobe o caráter sócio-histórico da formação humana, ou seja, o “eu social” não é apenas construído a partir das interações do indivíduo com o contexto social imediato, mas também com o contexto histórico que o precede e que foi constitutivo de seu pensamento presente. A forma pela qual essa apropriação sociodiscursiva acontece é descrita por Giddens (2002) que observa que o indivíduo incorpora os valores e ideologias de sua cultura por rotinização de hábitos, via vivência social.

Para explicar mais detalhadamente o “eu social”, proposto neste estudo, recorro ao conceito de “auto-identidade” de Giddens (2002), segundo o qual “a auto-identidade [...] não é algo simplesmente apresentado, como resultado das continuidades do sistema de ação do indivíduo, mas algo que deve ser criado e sustentado rotineiramente nas atividades reflexivas do indivíduo” (GIDDENS, 2002, p. 54). Sendo assim, o “eu social” apresentado aqui se refere a uma construção discursiva do indivíduo que reflete sobre sua história e a apresenta para si e para os outros através do processo de narrativização do “eu”.

Poderíamos dizer que o “eu social” nessa perspectiva é uma construção fictícia, ou, usando os termos de Giddens (2002, p. 56), é uma noção frágil, já que a biografia construída reflexivamente pelo indivíduo é apenas uma história entre tantas outras histórias potenciais que poderiam ser narradas pelo indivíduo, na tentativa de construir uma noção existencial de si mesmo. No entanto, apesar desse caráter fictício ou frágil, Giddens propõe que a noção do “eu

social”, discursivamente construído, seja simultaneamente sólida, uma vez que “um sentido de auto-identidade muitas vezes é mantido com segurança suficiente para passar ao largo das principais tensões e transições nos ambientes sociais em que a pessoa se move” (GIDDENS, 2002, p. 56-57). O conceito de “eu social” usado aqui, por se basear na concepção de “auto-identidade” de Giddens, atribui autonomia ao sujeito pensante que, ao se criar via narrativização, reflete e faz escolhas. Essas escolhas, entretanto, refletem e são constituídas pela apropriação discursiva dos valores e ideologias de dada cultura, via participação nas práticas socioculturais. Sendo assim, a noção de “eu social” acomoda, paradoxalmente, a submissão do indivíduo às práticas sociais e o agenciamento humano, como será argumentado na seção 2.2.2.1.

Agora, que a concepção do “eu”, desenvolvida na presente pesquisa, já foi detalhada, passemos para as características e propriedades dos sistemas complexos e caóticos.

A Teoria dos Sistemas Complexos e a Teoria do Caos têm recebido grande atenção nos anos recentes e têm inspirado diversos trabalhos científicos e ficcionais¹⁴. O crescente interesse por essa área de conhecimento pode ser atribuído às mudanças sociais que caracterizam a contemporaneidade e a era da globalização. A interação crescente entre indivíduos e sociedades e o acesso a novos discursos geram uma fluidez, dinamicidade, desestabilidade e imprevisibilidade nas relações humanas. Além disso, há, hoje, uma maior consciência sobre a impossibilidade de se atribuírem leis gerais e determinísticas a certos fenômenos, sejam eles físicos, biológicos ou sociais. Sendo assim, matemáticos, físicos, sociólogos, antropólogos, biólogos e, mais recentemente, lingüistas, além de outros, têm recorrido a um novo paradigma para o entendimento das questões concernentes às suas respectivas áreas.

¹⁴ Os filmes “Efeito Borboleta” e “Corra, Lola, corra”, entre outros, por se remeterem ao fato de que condições iniciais extremamente próximas podem gerar efeitos diversos, são exemplos do interesse pela Teoria do Caos no campo ficcional.

No campo da Linguística Aplicada (doravante LA), Moita Lopes (2008), no livro “Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar”, reúne artigos de autores renomados da área que refletem sobre as questões da contemporaneidade. Um eixo central que orienta todos esses trabalhos é o reconhecimento da necessidade de um novo paradigma científico que seja capaz de captar toda a dinamicidade, fluidez e interrelações presentes na era atual da globalização e das metamorfoses sociais, assim como propõe Fabrício (2008, p. 46). Essa autora caracteriza o momento atual como aquele no qual as transições parecem ser a regra e “‘existir’ seria existir sempre em movimento, em meio a oscilações entre continuidades e rupturas”. Este momento não pode mais ser explicado por leis simples e determinísticas; há a necessidade de a Linguística Aplicada transcender a abordagem positivista e experimentar outras possibilidades, assim como aponta Kumaravadivelu (2008, p. 146). Uma dessas possibilidades é apresentada por Pennycook (2008, p. 76) ao propor uma teoria transgressiva que tenha como objetivo “atravessar fronteiras e quebrar regras em uma posição reflexiva sobre o quê e por que atravessa”; que seja pensada em termos de movimento e não por uma perspectiva temporal e que seja articulada visando à mudança. Para tanto, o autor sugere a substituição do prefixo “pós” para o prefixo “trans” uma vez que o “pós” evoca o caráter temporal enquanto o “trans” remete ao domínio espacial, de movimento e, diria, o de rupturas com antigos paradigmas. O “trans”, segundo Pennycook, estabelece um diálogo, uma interrelação ao invés de uma polarização dicotômica.

E que novo paradigma seria esse que pudesse privilegiar o “trans”, conforme propõe Pennycook, e captar, simultaneamente, as continuidades (ordem e estabilidade) e rupturas (desordem, acaso) observadas por Fabrício? Com base nos argumentos a serem apresentados a seguir, é possível constatar que as teorias da Complexidade e do Caos têm apresentado ferramentas úteis para o propósito de analisar a não-linearidade, as descontinuidades e a dinamicidade que caracterizam tanto os sistemas biológicos e físicos quanto os sociais.

É muito comum a confusão feita entre as teorias mencionadas e não há como negar que seus pressupostos se intersectam e, algumas vezes, se confundem. No entanto, vale lembrar que embora sejam teorias afins que dialogam entre si, foram desenvolvidas por grupos diferentes para propósitos também diferentes.

A Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos (SACs) está associada aos estudos realizados pelo grupo de pesquisa do Instituto Santa Fe, localizado no Novo Mexico, nos Estados Unidos. O instituto Santa Fe é um centro privado e independente de pesquisa e educação, sem fins lucrativos, fundado em 1984 com o propósito de desenvolver um trabalho interdisciplinar nas áreas da física, biologia, ciências computacionais e sociais. Para o grupo, o entendimento dos sistemas adaptativos complexos é essencial para lidar com importantes desafios ambientais, tecnológicos, biológicos, econômicos e políticos. O objetivo é a criação de uma nova comunidade científica que enfatize a colaboração multi e interdisciplinar na busca do entendimento de temas comuns que surgem nos sistemas naturais, artificiais e sociais. O grupo de pesquisa trabalha visando descobrir os mecanismos que subjazem a simplicidade profunda presente no mundo complexo¹⁵. Dentro desse grupo, destacamos os estudos desenvolvidos por John H. Holland que foram tomados como referência para o presente trabalho.

Para Holland (1995), as principais características dos SACs são a adaptação, a formação de agregados, emergência, diversidade e não-linearidade. Segundo o autor, desde o sistema imunológico até as interações desenvolvidas nos grandes centros, pode-se dizer que o comportamento dos sistemas complexos é regido por alguns princípios gerais, entre eles o de que “uma pequena entrada pode dar origem a grandes alterações, previsíveis e direcionadas”; e o de que “o comportamento de um SAC, no seu todo, é mais do que a simples soma dos

¹⁵ Maiores informações sobre esse grupo de pesquisa podem ser encontradas na página do instituto, disponível em: <http://www.santafe.edu/>.

comportamentos das suas partes” (HOLLAND, 1995, p. 28). Essas características dos SACs serão retomadas novamente, na seção 2.1, e associadas às questões da identidade.

A Teoria do Caos pode ser associada ao nome de Edward Lorenz, meteorologista que, na década de 60, ao testar algumas simulações atmosféricas em seu computador, chegou à conclusão de que grandes mudanças poderiam ser causadas a partir de pequenas alterações nas condições iniciais. Dessa forma, estabelecia-se um dos primeiros princípios do Caos que veio a ser chamado de “efeito borboleta”.

O Caos é definido por Stewart (1991, p. 23) como “um comportamento estocástico que ocorre num sistema determinístico”. Para o autor, a explicação do Caos constitui-se em um paradoxo expressado pelo uso das palavras “estocástico” e “determinístico”. Estocástico significa aleatório e determinístico se refere a comportamentos governados por uma lei exata. Logo, o Caos é um “comportamento sem lei inteiramente governado pela lei”. Mais adiante, neste trabalho, retomaremos esse paradoxo, para que o leitor possa entendê-lo melhor.

Outro nome associado à Teoria do Caos é o do matemático Benoit Mandelbrot que, estudando as flutuações do preço de algodão e a medida da costa do litoral britânico, percebeu que comportamentos aparentemente aleatórios traziam implícitos em si uma ordem previsível e, desta forma, estabeleceu que o Caos não é a ciência da desordem, mas da ordem que subjaz à aparente desordem. É também a Mandelbrot que é atribuída a representação gráfica da matemática do Caos: os fractais, cujas propriedades serão descritas posteriormente a fim de se propor uma nova definição para a multiplicidade de “eus” emergentes em nosso sistema identitário.

Além de Lorenz e Mandelbrot, muitos outros nomes podem ser citados como precursores da matemática do Caos¹⁶. O desenvolvimento de áreas como a topologia¹⁷, o magnetismo, a física quântica, e a estatística estocástica (em contrapartida à modelagem determinística), entre outras, também foram essenciais para uma nova visão tanto da matemática, quanto da física e da própria natureza em si. Assim como propõe Stewart (1991, p. 9), a matemática do caos se apresenta como “um mundo inteiramente novo, um novo tipo de matemática, uma ruptura fundamental na compreensão das irregularidades na natureza”.

Retomando a discussão anterior, podemos nos questionar sobre quais os motivos para a adoção das teorias da Complexidade e do Caos como um novo paradigma para se tentar entender as questões da contemporaneidade, ou seja, em que essas teorias avançam e quais são suas contribuições para a área da LA?

Ao ser questionada sobre essa questão¹⁸, busquei respostas nos pressupostos teóricos apresentados pelos diversos autores consultados e nos ganhos teórico-metodológicos advindos do uso desse paradigma no meu próprio trabalho.

Para uma primeira resposta, recorro a Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 16) que ressaltam que uma abordagem teórica pela ótica da complexidade com seu foco na dinamicidade nos leva a voltar nossos olhos para a mudança e para os processos que levam a essas mudanças, ao invés de focalizar entidades estáticas. Um segundo argumento apresentado pelas autoras que dão suporte ao trabalho realizado aqui é que nas teorias da Complexidade o contexto é visto como parte do sistema e não simplesmente como um pano de fundo sobre o qual a ação ocorre.

¹⁶ Para uma completa visão das contribuições de diversos matemáticos, físicos, meteorologistas e, até mesmo, músicos para a Teoria do Caos, ver Stewart (1991).

¹⁷ “A Topologia é um tipo de Geometria, porém uma geometria em que comprimentos, ângulos e formas são infinitamente mutáveis” (Stewart, 1991, p. 71).

¹⁸ Agradeço ao professor Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes que, mesmo sem fazer parte da minha banca de qualificação, se dispôs a ler criteriosamente o meu trabalho e me fez esse questionamento que tanto perturbou minhas certezas, me instigou a refletir e ir além.

Conforme espero demonstrar posteriormente, o contexto sócio-histórico do indivíduo é parte fundamental de sua identidade social e não há como estudar questões de identidade se esse contexto não for entendido como integrante do sistema e não apenas como *background*.

Além disso, as autoras nos lembram que a Teoria da Complexidade nos convida a revisitar a idéia de “comportamento previsível”. Ao lidar com comportamentos não previsíveis, aparentemente aleatórios, com uma ordem implícita, a Teoria da Complexidade rompe com a relação causa/efeito do paradigma positivista e reconhece a impossibilidade de prever situações, já que duas condições extremamente próximas podem gerar comportamentos muito diferentes. Em se tratando de ser humano, assim como os sistemas complexos, não podemos prever seu comportamento e os fenômenos relacionados à existência e desenvolvimento humanos não podem ser reduzidos a causas determinísticas. Dois seres humanos, ainda que muito semelhantes, apresentam trajetórias diversas que não podem ser generalizadas, no muito, podem-se identificar alguns padrões de comportamento.

A Teoria da Complexidade pode, também, ser vista como uma teoria capaz de oferecer novas metáforas que melhor expliquem os fenômenos que envolvem o desenvolvimento humano. Em uma perspectiva mais abrangente, essa teoria pode não só oferecer novas metáforas, mas contribuir para novas formas de se verem os mesmos fenômenos por uma ótica que contempla a diversidade e que seja capaz de ir além dos dualismos e paradoxos.

A Teoria da Complexidade, por sua natureza dialógica, permite ainda que posicionamentos aparentemente antagônicos sejam considerados como constitutivos do todo. Da mesma forma que só podemos entender o que é luz em função da escuridão, o todo só é entendido em função das partes, o “eu” em função do “outro”, a identidade social a partir da experiência individual, o agenciamento e autonomia humanos em função da inserção do “eu” nas práticas sociais. É somente nessa perspectiva que se pode entender o paradoxo do “eu” como

simultaneamente único e social. Assim como propõe Morin (2008, p. 128), “é preciso conceber o sujeito como aquele que **dá unidade** a uma **pluralidade de personagens**¹⁹, de caracteres, de potencialidades”. A dualidade presente nas palavras de Morin retrata o caráter dialógico das questões de identidade que só pode ser entendido por um paradigma que reconheça dualismos como complementares e não como dicotômicos.

Conforme discutirei posteriormente, os teóricos da contemporaneidade propõem a fragmentação e o deslocamento das identidades. Tomando a Teoria da Complexidade como aparato teórico, espero demonstrar que essa fragmentação causada pela contemporaneidade também colabora para uma noção de todo identitário. Não um todo único, imutável e algumas vezes divino, como outrora a identidade era considerada, mas um todo em constante movimento, dinâmico e que se reconstitui continuamente através das experiências vividas. Um todo que se define justamente pela fragmentação, já que as partes deste todo estão em constante interação e “inteiração”. O argumento a ser apresentado a seguir é que as identidades sociais na contemporaneidade não se tornam apenas fluidas e deslocadas, mas esse efeito gera, em contrapartida, um senso de “inteiro”, que não é fixo, mas formado a partir das interações entre as partes e que, portanto, é complexo.

Com relação à aprendizagem de línguas, a visão trazida pela complexidade permite efetivar as inovações sugeridas por Bohn (2001) que advoga uma ruptura com as práticas lineares da rotina escolar e propõe a necessidade de uma mudança na prática pedagógica que seja capaz de incomodar, desestabilizar, mover-se na instabilidade e abandonar o conforto da certeza linear.

Uma das características mais marcantes da Teoria da Complexidade é a conexão entre as partes. Enfocando esse aspecto, Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 198) observam que uma perspectiva da complexidade trazida para a sala de aula de línguas enfatiza as conexões entre os

¹⁹ Grifos meus.

níveis de organização humana e social, já que passa do aprendizado individual para o contexto sociopolítico da aprendizagem. Enfatiza ainda, a conexão das escalas temporais, no sentido de passar do “minuto a minuto das atividades em sala de aula” para vidas de ensino e aprendizagem.

Nas seções que se seguem (2.1 e 2.2), retomarei as teorias da Complexidade e do Caos, respectivamente, a fim de apresentar seus principais conceitos e associá-los às questões de identidade na contemporaneidade. Fazendo isso, procurarei demonstrar os ganhos teóricos e práticos dessa nova visão de “sujeito” que pode ser construída pela ótica da complexidade.

2.1 Identidade e sistemas complexos

Esta seção tem como objetivo associar as características dos sistemas complexos às questões de identidade. Em termos macro, tomar-se-ão as sociedades contemporâneas como sistemas complexos e, em termos micro, os indivíduos, também como sistemas complexos que interagem e se reconstróem mediante a interação nessas sociedades.

Bar-Yan (1997, p. 5) apresenta três possibilidades de sistemas complexos: (1) aquele composto de outros sistemas complexos com comportamento final complexo; (2) aquele composto de outros sistemas complexos com comportamento final simples - o que o autor chama de simplicidade emergente (*emergency simplicity*) e, finalmente, (3) aquele composto de sistemas simples com comportamento final complexo – o que ele chama de complexidade emergente (*emergency complexity*). Neste trabalho, a primeira possibilidade mencionada por Bar-Yan é a que fundamentará a análise, uma vez que as sociedades atuais, consideradas como sistemas complexos, são compostas de outros sistemas complexos, entre eles de indivíduos, entendendo estes também como sistemas complexos e desta interação resulta um comportamento final complexo.

Para desenvolver esta reflexão, as características dos sistemas adaptativos complexos (SACs) propostas por Holland (1995) e os conceitos da Teoria do Caos apresentados por Stewart (1991) serão utilizadas como parâmetros de análise da identidade como um sistema complexo²⁰.

Holland (1995, p. 33-66) apresenta sete elementos básicos dos SACs, dos quais quatro são propriedades e três são mecanismos. A seguir, estes elementos serão apresentados, associando-os aos conceitos da Teoria do Caos e às características da formação social do “eu”, sobretudo com base nos trabalhos de Bakhtin (1981, 1986, 2003) e às questões de identidade nas sociedades pós-modernas, apresentadas, sobretudo, nos trabalhos de Stuart Hall (2001, 2003) e Anthony Giddens (1990, 1999 e 2002).

1. Agregação (propriedade)

A primeira propriedade apresentada por Holland é a da agregação. O autor sugere que existem duas formas pelas quais ela ocorre. A primeira é “uma forma normal de simplificar sistemas complexos. Agregam-se coisas semelhantes em categorias e depois, tratam-se os elementos de cada categoria como equivalentes”. Esta é uma proposta para o estudo científico dos sistemas complexos. O leitor ingênuo poderia argumentar que essa é uma postura reducionista já praticada pela ciência ao longo dos anos. No entanto, esta proposta de análise dos sistemas complexos, embora selecione alguns elementos para análise, não pode ser considerada de maneira alguma reducionista, no sentido tradicional do termo. A escolha de elementos básicos a serem observados é feita sem desconsiderar o todo. Uma maneira de entender este

²⁰ A opção pelo uso desses autores é devida, primeiramente, à importância reconhecida de suas obras na literatura da área. Em segundo lugar, eles apresentam as características tanto dos Sistemas Complexos como dos Sistemas Caóticos em uma linguagem menos técnica, ou mais pedagógica, poderíamos dizer, para aqueles que são de outras áreas que não da Física e da Matemática.

comportamento pode ser a noção Gestáltica²¹ de figura e fundo. Em um todo, evidenciam-se alguns elementos como figura, sem perder a perspectiva dos outros que são tomados como fundo. O olhar sob uma nova perspectiva evidencia como figura outros elementos, tomando os outros como fundo e assim formando um todo.

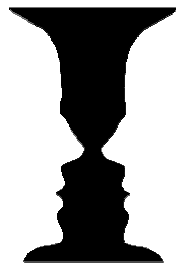


FIGURA 1: Figura que ilustra a noção Gestáltica de figura-fundo.

A figura acima pode ser visualizada como a figura de um vaso ou como duas faces se encontrando, dependendo da perspectiva de quem olha. É um exemplo clássico do princípio Gestáltico de figura-fundo. A proposta de Holland para a agregação é que os elementos selecionados para a análise (figura) sejam entendidos diante dos demais (fundo).

Holland usa essa primeira definição de agregação como metodologia de pesquisa para um sistema complexo. Para o autor, o modelador²² (pesquisador) realça e seleciona as categorias que deseja estudar. Um novo modelador seleciona outros elementos. Esta proposta nos remete ao caráter metafórico da ciência, proposto por Lantolf (1996, p. 719 -730), o qual sugere que todo trabalho científico reflete o olhar e localização social do pesquisador. Segundo Wilson²³ (In:

²¹ A noção de figura-fundo é um princípio da psicologia Gestáltica introduzido pelo fenomenologista dinamarquês Edgar Rubin (1886 – 1951). Segundo este princípio, o ser humano tende a organizar suas percepções distinguindo entre uma imagem (figura) e um fundo (*background*).

²² O termo modelador é usado para descrever os cientistas que estudam os sistemas complexos fazendo simulações em computador.

²³ WILSON, Edward O. **Consilience**: the unity of knowledge. New York: Knopf, 1998

Taylor, 2001, p. 60), essa postura é não apenas desejável, mas necessária para estudar os sistemas complexos:

Cientistas praticantes, cujos objetivos são os de fazer descobertas confiáveis, veem o reducionismo de uma forma inteiramente diferente: é uma estratégia de busca empregada para encontrar pontos de entrada em sistemas complexos de outra forma impenetráveis. A complexidade é o que interessa aos cientistas afinal, não a simplicidade. O reducionismo é uma maneira de entendê-la. O amor pela complexidade sem o reducionismo faz arte; o amor pela complexidade com reducionismo faz ciência²⁴.

A perspectiva de reducionismo²⁵ apresentada por Wilson é similar à proposta de metodologia proposta por Holland que chama a escolha de elementos para análise de “modelação”. E, para ele, “a modelação, convém frisá-lo, é uma arte. Depende da experiência e do gosto do modelador” (HOLLAND, 1995, p. 34).

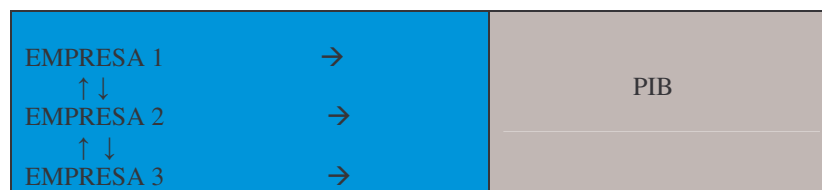
Neste trabalho, as categorias a serem selecionadas para análise serão justamente as características dos sistemas complexos e dos sistemas caóticos que se aplicam às questões de identidade propostas, sobretudo, por Hall (2001, 2003), Giddens (1990, 1999, 2002) e Bakhtin (1981, 1986, 2003).

A segunda forma de agregação descrita por Holland é a emergência de comportamentos complexos em larga escala, partindo das interações agregadas de agentes menos complexos. O exemplo dado pelo autor é o da comunidade das formigas. Uma formiga individualmente não teria condições de sobreviver por muito tempo. O que faz, então, com que as formigas sobrevivam por longa data é sua vida em comunidade; a forma como se agregam e a

²⁴ “Practicing scientists, whose business it is to make verifiable discoveries, view reductionism in an entirely different way: it is the search strategy employed to find points of entry into otherwise impenetrably complex systems. Complexity is what interests scientists in the end, not simplicity. Reductionism is the way to understand it. The love of complexity without reductionism makes art; the love o complexity with reductionism makes science” (Wilson, In: Taylor, 2001, p.60).

²⁵ É importante salientar aqui que o emprego do termo “reducionismo” para Wilson não pode ser entendido como o reducionismo proposto pelo paradigma positivista que tenta isolar elementos para a análise. Ao contrário, o que Wilson e Holland propõem é uma saliência em determinados aspectos e não em outros, porém os aspectos salientados não são analisados isolamente, mas tomando-se os outros aspectos em *background*, isto é, analisam-se as partes em função do todo.

complexidade que emerge de suas interações. Aliás, “interação” é uma palavra-chave para que se possa diferenciar sistemas simples de complexos. Todo sistema é formado por partes (Holland chama essas partes do sistema de componentes agregados), inclusive os sistemas simples. O que diferencia um sistema como complexo é que há interação entre as partes (BAR-YAN, 1997, p. 1). Pensemos, por exemplo, em um quebra-cabeça formado por diversas peças; as peças se encontram, mas não interagem entre si. Poderíamos argumentar, então, que o quebra-cabeça é um sistema (já que é formado de partes), porém é apenas complicado e não complexo, uma vez que não há interação entre as partes agregadas. Um exemplo de sistema complexo dado pelo autor é o do PIB (Produto Interno Bruto) de um país (quadro 1).



QUADRO 1: Fluxo de produtos no mercado.

No exemplo dado no quadro 1, o produto gerado pela empresa 1 é lançado no mercado como produto final e também pode ser consumido pelas empresas 2 e 3 como matéria-prima para produção de seu produto. O mesmo ocorre com os produtos das outras empresas. O efeito multiplicativo dessa interação concorre para que o produto interno bruto final seja muito superior ao produto de cada empresa individual. Este é um exemplo simples de como a interação entre componentes agregados contribui para a emergência de comportamentos complexos, ou para que o todo seja maior que a soma das partes.

Agora, analisemos a questão da identidade. Os seres humanos seguem suas trajetórias de vida em constante interação com os outros indivíduos, com seu meio ambiente imediato –

contextos e instituições sociais e com seu ambiente sócio-histórico. Bakhtin propõe o conceito de *heteroglóssia* para explicar a influência do contexto histórico na formação do pensamento individual. Para Bakhtin (1981), a linguagem tem um caráter dialógico. Quando um indivíduo particular emite um enunciado, ele o faz com o intuito de dirigi-lo a alguém, ainda que este alguém seja imaginário, como por exemplo, a própria pessoa (quando conversamos com nós mesmos) ou uma futura geração. A emissão do enunciado, então, sempre pressupõe o outro – uma segunda parte. Além dessa segunda parte – o adereçado – Bakhtin propõe ainda que exista uma terceira parte. Ao produzir um enunciado, não o estamos emitindo pela primeira vez, estamos nos apropriando de construções carregadas de ideologia que pré-existem a nós. O que há de nosso são apenas nossas intenções imediatas, nosso sotaque e o significado presente de nosso enunciado, porém as escolhas lingüísticas que fazemos estão definidas nos gêneros discursivos que nos precedem e nos quais fomos criados. Esta é a terceira voz que compõe o conceito de heteroglóssia proposto pelo autor. A linguagem, por essa concepção dialógica, está sempre “na fronteira entre o eu e o outro [...]”. Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau” (BAKHTIN, 2003, p. 272); “a palavra na língua é metade de outro alguém” (BAKHTIN, 1981, p. 293) e a nossa voz está sempre composta por outras vozes.

De forma semelhante, porém com um cunho cognitivo, Vygotsky (2005) procura explicar a cognição humana a partir do meio social. Para Vygotsky, nosso pensamento se desenvolve a partir da internalização da voz do outro. O pensamento da criança é primeiramente marcado pela voz externa, ou seja, a criança entra em contato com o mundo social e com as outras pessoas e repete seus enunciados. Aos poucos esta voz externa vai sendo internalizada, passando a uma voz subvocal até se transformar em pensamento. Dessa forma, Vygotsky explica a formação social do eu individual. Nossa voz interna, ou pensamento, surge a partir do contato com o outro e a linguagem é o artefato cultural que medeia o pensamento. Nossa forma de pensar, por essa

perspectiva, está impregnada de significados sociais que nos são transmitidos via artefatos culturais, dos quais o principal deles é a linguagem.

Analisando tanto a perspectiva cognitiva de Vygotsky quanto a discursiva de Bakhtin, o que observamos é que a formação individual é, na verdade, social. É a partir da nossa interação com os diversos discursos sociais que nos formamos enquanto pessoas: formamos nossos valores, ideologias, pensamentos, enfim, nossa subjetividade.

Através dessas considerações teóricas, estabelece-se o primeiro princípio que caracteriza os sistemas complexos: a interação. A identidade individual é marcada pela interação com o social. Conforme foi observado o ser humano está em constante interação com o outro, com os contextos sociais imediatos, com as instituições sociais e com o contexto sócio-histórico. E é dessa constante interação que a identidade individual emerge.

Essa identidade não pode ser explicada por causas simples e por leis únicas. Os indivíduos, em suas vidas diárias, participam de diversas instituições sociais diferentes – família, escola, clube e outras – e têm acesso aos diversos discursos associados a elas. A participação em cada um desses encontros requer um tipo de comportamento (lingüístico e não-lingüístico). Diante da presença do “outro” nestes encontros, diversos “eus” emergem. Este ponto é muito bem esclarecido por Giddens (1999, p. 417):

Em muitos contextos modernos, indivíduos são pegos em uma variedade de encontros diferentes, cada um deles pode exigir diferentes formas de comportamento ‘apropriado’. [...] Quando um indivíduo deixa um encontro e entra em outro, ele ajusta sensivelmente a ‘apresentação de seu eu’ para aquilo que é demandado por uma situação particular. Tal visão parece implicar que um indivíduo tem tantos ‘eus’, quanto há divergentes contextos de interação²⁶.

²⁶ “In many modern settings, individuals are caught up in a variety of differing encounters and *milieux*, each of which may call for different forms of ‘appropriate’ behavior. (...) As the individual leaves one encounter and enters another, he sensitively adjusts the ‘presentation of the self’ to whatever is demanded of a particular situation. Such a view is often thought to imply that an individual has as many ‘selves’ as there are divergent contexts of interaction” (Giddens, 1999, p. 417).

O quadro 2 mostra a formação social do “eu” e a emergência de múltiplas identidades através da relação de um indivíduo com atores, contextos e discursos sociais diferentes.

ATORES SOCIAIS: FILHA, MARIDO, PAIS; CONTEXTO SOCIAL: CASA; DISCURSO: PRÁTICA SOCIAL DA VIDA FAMILIAR.	ATORES SOCIAIS: ALUNOS, OUTROS PROFESSORES, ETC.; CONTEXTO SOCIAL: UNIVERSIDADE; DISCURSO: PRÁTICA SOCIAL DA VIDA UNIVERSITÁRIA.	ATORES SOCIAIS: GRUPO DE PESQUISA, ORIENTADORA, ETC. CONTEXTO SOCIAL: BIBLIOTECA, UNIVERSIDADE, ETC. DISCURSO: PRÁTICA SOCIAL DA VIDA ACADÊMICA.	ATORES SOCIAIS: AMIGOS; CONTEXTO SOCIAL: CLUBES; BARES, FESTAS, ETC. DISCURSO: PRÁTICA SOCIAL RELACIONADA A LAZER.
↓	↓	↓	↓
MÃE / ESPOSA / FILHA	PROFESSORA	PESQUISADORA	AMIGA

QUADRO 2: Participação do “eu” em diversas instituições sociais – emergência de múltiplas identidades.

No exemplo dado no quadro 2, a interação entre os membros da instituição “família”, no contexto “casa” e com o discurso relativo à prática social da vida familiar, faz emergir a identidade de “mãe”, ou “esposa”, ou “filha”, de acordo com os agentes sociais em questão. Quando a interação do mesmo indivíduo se dá em outro contexto, com outros atores sociais e outro discurso, outros “eus” podem emergir. Assim, a emergência dos diversos “eus” está vinculada à existência de um “outro”, ainda que esse outro seja ausente, como por exemplo, a identidade de viúva que emerge diante da figura do marido ausente.

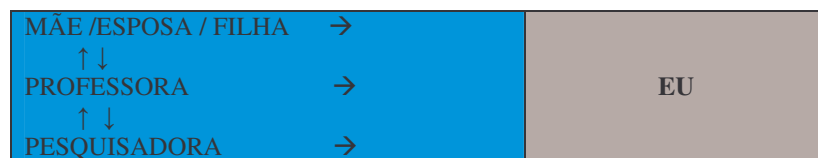
No exemplo dado, temos as identidades de “professora”, “pesquisadora” e “amiga” que emergem diante dos “outros” com os quais interagem: alunos, orientadora e amigos, respectivamente, e de acordo com contextos e discursos sociais diferentes. Esse processo se

repete a cada encontro social e inúmeras possibilidades de emergência identitária podem ocorrer. Esse processo é muitas vezes chamado de fragmentação da identidade²⁷.

A participação do indivíduo em diferentes discursos e instituições sociais não causa apenas a fragmentação de identidade, entretanto. Segundo Giddens (1999, p. 418),

[...] não seria correto ver a diversidade contextual como simples e inevitavelmente promovendo a fragmentação do eu, sem dizer a sua desintegração em ‘eus’ múltiplos. Ela pode também, pelo menos em muitas circunstâncias, promover uma integração do eu. [...]. Uma pessoa pode fazer uso da diversidade para criar uma identidade individual distinta que incorpora positivamente elementos dos diferentes contextos em uma narrativa integrada²⁸.

Da interação entre os diversos “eus” emergentes nos discursos sociais é que surge a identidade social (quadro 3).



QUADRO 3: Composição social do “eu” individual.

No exemplo dado, os “eus” emergentes nos diversos contextos sociais e em face dos diversos “outros” interagem entre si e contribuem para a formação da identidade social. Paradoxalmente, é essa diversidade de “eus” sociais que concorre para um “eu” único, uma vez que as experiências vividas pelo indivíduo ao longo de sua trajetória de vida são únicas a ele; ninguém mais viveu tais experiências. Foi dessas experiências individuais e, ao mesmo tempo,

²⁷ Ver Hall (2001), Giddens (1990, 1999), Moita Lopes (2002) e Rajagopalan (2003) a esse respeito.

²⁸ “[...] it would not be correct to see contextual diversity as simply and inevitably promoting the fragmentation of the self, let alone its disintegration into multiple ‘selves’. It can just as well, at least in many circumstances, promote an integration of self. [...] A person may make use of diversity in order to create a distinctive self-identity which positively incorporates elements from different settings into an integrated narrative” (Giddens, 1999, p. 418).

sociais que determinadas identidades emergiram (e não outras) e a noção de todo identitário da pessoa em questão é formada pela integração desses diversos “eus” em uma única narrativa, a qual chamamos de identidade social²⁹.

Pela reflexão desenvolvida acima, fica claro o fato de podermos dizer que a identidade social é um sistema complexo. O “eu” individual é formado por diversos outros “eus”, logo, podemos dizer que a identidade é um **sistema**, já que é composta por **diversas partes**. Cada um desses “eus” interage com os outros de forma a contribuir para a formação de uma identidade única e individual, ou seja, no exemplo dado, a identidade de “mãe” afeta e é afetada pela identidade “professora”, “pesquisadora” e pelas demais identidades emergentes em sua experiência de vida. A forma como a pessoa lida com seus filhos reflete os estudos que ela realizou, a educação que teve de sua família e as experiências que viveu. Da mesma forma, a identidade de professora reflete a postura da mãe, da amiga e todas as outras que compõem o “eu” final, e assim por diante. Pode-se, então, concluir que é a **interação entre os diversos “eus”** que contribui para a formação de uma identidade que é única e, ao mesmo tempo, socialmente constituída. Sendo assim, se as partes do sistema interagem entre si, fazendo emergir outros elementos, então, podemos dizer que é um **sistema complexo**.

Essa noção de identidade social descrita aqui é também retratada por Moita Lopes (2002, p. 62) e pode ser associada às características dos sistemas complexos. Para o autor, a identidade social tem sido marcada por três traços característicos: fragmentação, contradição e processo. A fragmentação, para o autor, “se refere ao fato de as pessoas não terem uma identidade social homogênea”; “as identidades sociais coexistem na mesma pessoa”. Tomando as propriedades dos

²⁹ É importante observar que essa integração dos “eus” emergentes em uma única narrativa de vida, a qual chamamos identidade social, nem sempre se dá de forma harmônica, como poderá ser observado, posteriormente, na análise dos dados. Muitas vezes, conflitos são estabelecidos durante o processo o que concorre para uma noção de insegurança ontológica, que influencia negativamente a atuação dos indivíduos nas práticas sociais em questão.

sistemas complexos, podemos, então, dizer que a identidade é um sistema, pois é formado de diversas partes que coexistem no todo. Retomando Moita Lopes, o caráter contraditório da identidade, segundo o autor, refere-se ao fato de que essas identidades vêm à tona de acordo com as práticas discursivas nas quais as pessoas estão atuando e dependendo de seus papéis³⁰ nelas. Complemento que essas identidades vêm à tona, ou, usando o termo da Complexidade, emergem, em decorrência da interação entre as partes (a multiplicidade de “eus”) e entre elas e o meio social. Os sistemas complexos são caracterizados justamente por serem sistemas abertos, ou seja, interagem com o meio ambiente no qual se encontram e, dessa interação, comportamentos emergem. Já o processo, para Moita Lopes (2002, p. 62), refere-se ao “caráter dinâmico da formação de identidade a qual está em constante processo de reconstrução de acordo com as situações sociais vividas”. Assim também, os sistemas complexos estão sempre em evolução, entendendo evolução, aqui, como um processo de constante transformação.

O entendimento da identidade social como um sistema complexo é capaz de explicar o porquê de o ser humano ter uma identidade individual exatamente por ser social. Desde o nascimento, o indivíduo frequenta instituições sociais diferentes e interage com agentes sociais também diferentes. A cada encontro, o acesso aos discursos destas instituições contribui para a formação do pensamento e da forma de agir e atuar no mundo. Cada indivíduo refaz seu próprio discurso e sua narrativa de vida a cada experiência vivida. Essa reconstrução do “eu” é um processo permanente; ela só cessaria caso a pessoa não interagisse com os outros, o que ocorre apenas quando a pessoa deixa de existir com a morte. Em todas as outras situações, o indivíduo

³⁰ Não se entende, neste trabalho, identidade e papel como sendo a mesma coisa. “Papel” está associado ao conceito de “*role*”, proposto por Goffman e está atrelado ao contexto imediato no qual a ação comunicativa ocorre e à função dos participantes no ato comunicativo. Já a identidade é entendida como uma construção sócio-histórica que nos remete a contextos que nos precedem e se insinua para contextos futuros. Não é um conceito estático, com funções definidas, mas é dinâmico e está em constante processo de reconstrução e emergência. Uma pessoa pode ter um papel específico em uma situação comunicativa, mas a forma como desempenha aquele papel é influenciada pelas experiências adquiridas pelos seus diversos e emergentes “eus”. Assim, enquanto uma pessoa pode desempenhar um único papel em uma situação social, não podemos dizer que apenas uma identidade social será emergente.

se refaz e se reconstrói nos seus encontros sociais. Ainda que dois irmãos venham da mesma família, freqüentem a mesma escola e o mesmo clube, por exemplo, ainda assim, não viverão de forma idêntica todos os seus encontros sociais; não encontrarão apenas as mesmas pessoas nem responderão aos apelos sociais da mesma forma. Cada pessoa se encontra localizada em uma coordenada de tempo e espaço que é única para ela. Morin (2008, p. 122), ao abordar a noção de sujeito, observa dois princípios que caracterizam essa formação: o princípio da exclusão e o da inclusão. O princípio da exclusão se refere à unicidade do “eu”:

...se pouco importa quem possa dizer “Eu”, ninguém pode dizê-lo em meu lugar. Portanto o **“Eu” é único para cada um**³¹. Vemos isso no caso dos gêmeos homozigotos: não há qualquer singularidade somática que os diferencie, são exatamente idênticos geneticamente, mas não são só dois indivíduos, mas também dois sujeitos distintos; [...] nenhum dos gêmeos diz “Eu” no lugar do outro.

Já o princípio da inclusão, caracterizado pelo autor como simultaneamente complementar e antagônico, é aquele que inclui o “eu” dentro de um “nós”, estabelecendo que esse “eu” único é socialmente constituído: “posso inscrever um ‘nós’ em meu ‘Eu’, como eu posso incluir meu ‘Eu’ em um ‘nós’: assim, posso introduzir, em minha subjetividade e minhas finalidades, os meus, meus parentes, meus filhos, minha família, minha pátria”. Dizendo isso, Morin evoca as experiências sociais únicas vividas pelos indivíduos e os diversos “eus” emergentes dessas experiências. Logo, podemos concluir que se o “eu” é formado a partir da participação do indivíduo nas experiências sociais e se as experiências sociais são únicas e particulares a cada indivíduo, então cada indivíduo é único, justamente porque ele é socialmente constituído. Este é o grande paradoxo da identidade.

³¹ Grifo meu.

2. Marcação (mecanismo)

O segundo elemento descrito por Holland para caracterizar um sistema complexo é o mecanismo da marcação. O autor explica este termo como “um mecanismo que facilita sempre a formação de agregados” (HOLLAND, 1995, p. 36). Para um melhor entendimento do termo, o autor cita o exemplo de uma bandeira que pode ser usada para agrupar membros de convicções políticas iguais. Um determinado elemento atrai para si outros elementos, o que o autor chama de *elementos agregados*, formando um sistema.

Holland (1995, p. 38) explica que

as *marcações* são uma característica universal dos SACs, pois **facilitam a interação seletiva**. Permitem aos agentes escolher entre agentes ou entre objetos que, de outro modo, seriam indistinguíveis. As interações bem estabelecidas, apoiadas nas marcações, constituem uma base sólida de **filtragem, especialização e cooperação**, o que, por sua vez, conduz à **emergência de meta-agentes** e de organizações que **persistem** para além das suas componentes, as quais estão **sempre a mudar**³².

Tomando Giddens, podemos entender a forma como esse mecanismo dos sistemas complexos, descrito por Holland, pode ser relacionado às questões de identidade. Giddens (1999, p. 415-17) apresenta o momento contemporâneo como uma ordem na qual um conjunto indefinido de possibilidades é apresentado ao indivíduo. Essas possibilidades dizem respeito não apenas a opções de comportamento, mas também à “abertura do mundo” ao indivíduo, isto é, o mundo não é apenas “uma ordem de tempo e espaço que se alonga do indivíduo; ele se faz presente via uma variedade de canais e fontes” (p. 417). Diante dessas inúmeras opções apresentadas, cada pessoa reage seletivamente, porém, nem sempre de forma consciente, a essas fontes diversificadas de experiência mediada.

³² Grifo meu.

Um exemplo dessa ação seletiva, considerado por Giddens como patológico, é o caso do tradicionalismo:

Nós encontramos o tipo de pessoa que constrói sua identidade ao redor de compromissos fixos, que agem como um filtro pelo qual inúmeros ambientes sociais diferentes são rejeitados e interpretados. Tal pessoa é um tradicionalista rígido, em um sentido compulsivo e recusa qualquer relativismo do contexto (GIDDENS, 1999, p. 418).

No exemplo dado, tem-se o caso de indivíduos presos a apenas algumas marcações, o que faz com que ele rejeite o conhecimento novo que o ameaça. Segundo Giddens (1999), o quanto um indivíduo é aberto ou não para o conhecimento novo varia de indivíduo para indivíduo, mas o fato de que todo conhecimento resulta da apropriação ativa e seletiva da experiência mediada é reconhecido tanto localmente quanto globalmente.

Em outras palavras, poderíamos dizer que o mundo se abre aos indivíduos através de uma imensa variedade de discursos. Com base nas experiências sociais vividas, os indivíduos serão “atraídos” por alguns deles e não por outros, ou seja, o indivíduo, mesmo que de forma inconsciente, agirá **seletivamente** aos discursos que lhe são apresentados (mecanismo de interação seletiva, descrito por Holland). Estes discursos que nos fazem apelos funcionam como as marcações dos sistemas complexos e nos “atraem” para eles, contribuindo para a formação de agregados - **meta-agentes**, ou lingüisticamente falando, para a formação de comunidades de prática, como propõe Wenger (1991, 1998 e 2000).

Esse autor desenvolve uma concepção de aprendizagem que seja social e se efetive via participação em comunidades de prática. Para ele, o ser humano como ser social pertence simultaneamente a diversas comunidades de prática. Desde os primórdios, tem participado de comunidades que refletem os interesses comuns de seus membros e o aprendizado coletivo. Essas comunidades não são determinadas formalmente nem exigem registros como “carteirinha”, para

assegurar a afiliação. Elas surgem a partir da vivência social do indivíduo nos diversos grupos sociais os quais frequenta: família, religião, clube, escola, grupo de amigos, time de futebol e outros. A participação nesses grupos requer dois componentes: experiência e competência. A competência se refere ao conhecimento de um conjunto partilhado de práticas necessário para o senso de pertencimento grupal, tais como: uso da língua, rotinas, sensibilidades, artefatos, ferramentas, estórias e estilos. Já a experiência está mais voltada ao âmbito individual – é o conhecimento particular que cada indivíduo adquiriu via participação em outras comunidades e que é incorporado àquela comunidade específica de forma a contribuir para o desenvolvimento e manutenção dela. Nesse sentido, “o aprendizado é definido como um intercâmbio entre competência social e experiência pessoal” (WENGER, 2000, p. 227)³³

Com base nessas características, Wenger (1998, p. 5) define comunidades de prática como “uma forma de se falar sobre as configurações sociais nas quais nossos empreendimentos são definidos como válidos de serem perseguidos e nossa participação é reconhecida como competência”³⁴.

A participação social nessas comunidades de prática concorre para a construção de identidades em relação a elas. Essas identidades que emergem via pertencimento e afiliação delineiam o que fazemos, quem somos e como nós interpretamos o que fazemos. Nessa perspectiva, agência, atividade e mundo se constituem mutuamente e a aprendizagem não está apenas situada nas práticas sociais, mas é, em essência, resultado da participação nessas práticas: “a aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da prática social” (WENGER, 1991, p. 31)³⁵.

³³ “Learning is an interplay between social competence and personal experience” (WENGER, 2000, p. 227).

³⁴ “Community: a way of talking about the social configurations in which our enterprises are defined as worth pursuing and our participation is recognizable as competence” (WENGER, 1998, p. 5).

³⁵ “[...] learning is an integral and inseparable aspect of social practice” (WENGER, 1991, p. 31).

Pelo exposto, fica claro perceber que, a cada comunidade de prática a qual nos afiliamos, uma nova identidade emerge em relação a ela. Caso um indivíduo não partilhe dos valores, códigos, gêneros discursivos e ações sociais de dada comunidade, é, naturalmente, excluído dela. Um exemplo que podemos citar são as salas de *chat* na Internet. Em muitas dessas comunidades virtuais, o código de comunicação utilizado elimina a participação de pessoas que não o compreendam e serve como mecanismo de filtragem e seleção dos participantes a serem inseridos nelas. Pelas características das comunidades de prática descritas por Wenger, é possível perceber que tais comunidades operam através de processos de **cooperação, especialização e filtragem**, características essas mencionadas por Holland com relação aos mecanismos de marcação e interação seletiva dos sistemas complexos.

A prática social do indivíduo está condicionada aos discursos das comunidades de prática das quais faz parte e, voltando à questão da identidade social, esta é ramificada de acordo com as diferentes comunidades as quais os indivíduos freqüentam e, a cada participação em uma dessas comunidades, um 'eu' é emergente, assim como foi descrito anteriormente. Podemos então inferir que a quanto mais discursos (ou marcações, usando a analogia ao termo utilizado na Teoria dos Sistemas Complexos) o indivíduo se render, maior fragmentação identitária ocorrerá e uma multiplicidade maior de "eus" irá emergir.

3. Não-linearidade (propriedade)

Para entendermos a não-linearidade, é necessário primeiro que entendamos o conceito de linearidade. Um sistema é linear quando a soma das partes é igual ao todo, ou dando uma explicação mais técnica, "uma função é linear se o valor da função, para qualquer conjunto de valores atribuídos às suas variáveis, for simplesmente uma média ponderada desses valores. Ex. $3x + 5y + z$ " (HOLLAND, 1995, p. 39).

A não linearidade ocorre quando o todo é maior que a soma das partes. Para explicar a não linearidade, Holland cita o exemplo do cálculo de vida de predadores e presas e, ao final de sua explicação, demonstra que se o número de predadores aumentar em duas vezes, por exemplo, isso não quer dizer que o de presas vai cair na mesma proporção. Isso porque diversos fatores interagem no comportamento das presas e predadores; por exemplo, pode-se pensar que as presas são mais ágeis, ou se alimentam melhor, ou que os predadores são mais caçados. O significado do todo ser maior que a soma das partes se refere ao fato de que a relação matemática estabelecida se refere ao produto e não à soma das partes envolvidas. Nenhuma soma ou média ponderada dos coeficientes de reação das partes do agregado é válida. As interações não lineares tornam quase sempre o comportamento do agregado mais complicado do que seria de prever quando se soma ou se tira a média. As interações entre as partes fazem com que o comportamento de uma afete o da outra e, devido a essa constante interação, comportamentos emergem que não podem ser explicados, atribuindo-lhes causas simples.

Para aplicar essa propriedade às questões de identidade, tomemos Hall (2001, p. 17). Esse autor sugere que “as sociedades modernas [...] não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única ‘causa’ ou ‘lei’”.

Assim como as sociedades, o comportamento dos indivíduos que nelas vivem também não pode ser explicado de acordo com apenas uma causa. O indivíduo é socialmente construído e seus pensamentos e comportamentos são formados a partir das práticas sociais que vivencia. No entanto, apesar desses comportamentos se formarem a partir dessas práticas, não são um mero reflexo delas. Nenhum indivíduo é exatamente igual à soma dos discursos das instituições as quais frequentou. Se assim o fosse, um indivíduo criado com determinados valores pelos pais e escola, tenderia sempre a produzir esses mesmos valores. O que se observa na realidade,

entretanto, é bem diferente. Há uma constante interação entre os diversos discursos a que o indivíduo tem acesso e, dessa interação, situações não previsíveis podem ocorrer.

O desconhecimento ou o não reconhecimento da identidade como um sistema complexo faz com que, freqüentemente, pessoas assumam atitudes preconceituosas baseadas em visões determinísticas e em sistemas de crenças particulares. Citando um exemplo do ensino de língua estrangeira, há pessoas que determinam que jovens provenientes de camadas sociais de baixa renda, por não terem tido condições financeiras de entrar em um curso livre, ou por não terem exemplos de estudo da língua em seus lares e o apoio de seus pais, jamais terão competência e/ou motivação para estudarem uma língua estrangeira. Pensando assim, muitos professores entram em sala de aula, já pré-determinando e rotulando a capacidade de seus alunos. Outros exemplos são dados a partir de afirmações de que aluno da escola “x” não vai passar no vestibular ou que filhos de “y” têm mais ou menos chances de sucederem na vida. O dito popular “filho de peixe, peixinho é” é uma frase altamente determinística e nega qualquer reconhecimento de um processo identitário em constante evolução. Assumir uma perspectiva linear no entendimento da identidade e rotular pessoas de acordo com causas únicas e pré-concebidas é uma atitude equivocada que reflete o total desconhecimento da natureza complexa do ser humano e que pode, devido a isso, negar-lhe chances de crescimento pessoal e profissional.

4. Fluxos (propriedade)

Holland (1995, p. 47) explica que, em um sistema complexo, há uma rede de nós e ligações, onde os nós são os agentes e ligações designam as interações possíveis. “As marcações definem quase sempre a rede através da delimitação de interações críticas: as grandes ligações” (p. 48). Os fluxos são as trocas estabelecidas entre os agentes; eles representam o movimento dos recursos e bens entre os nós formados pelas ligações.

No caso dos sistemas identitários, os nós seriam os indivíduos e as instituições sociais; as ligações, as interações sociais e as marcações, os discursos que atraem os indivíduos e concorrem para a formação de agregados e os fluxos, as trocas de experiência e conhecimentos travadas pelos indivíduos, através da vivência nos discursos e afiliações sociais.

Holland (1995, p. 47) explica ainda que “os agentes com marcações úteis expandem-se, enquanto os agentes com marcações associadas a um mau funcionamento deixam de existir”.

Poderíamos entender essa afirmação com relação às questões de identidade, reconhecendo que há a preponderância de determinados discursos situados nas práticas contemporâneas, e conseqüentes comportamentos associados aos mesmos, em detrimento de outros de acordo com os interesses sociais do momento histórico em que vivemos. Um exemplo para ilustrar esse argumento é o crescente interesse das pessoas pela tecnologia. Na sociedade digital em que vivemos, é comum ver como temas relacionados ao uso das tecnologias agregam pessoas. Basta irmos a um congresso ou consultarmos as publicações recentes que percebemos o quanto essa área tem se expandido. Outros exemplos são os celulares, *i-pods*, e outras tecnologias atuais que até pouco tempo atrás eram privilégio de poucas pessoas e hoje fazem parte da rotina de muitas. Outros discursos e outros comportamentos, no entanto, tendem a desaparecer. Surpreendi-me, por exemplo, quando minha filha me indagou sobre o que era uma “máquina de escrever” (objeto que nunca havia visto antes e não sabia como seria utilizado). Não fazendo parte das práticas sociais da atualidade, este objeto desapareceu inclusive do vocabulário dos jovens. Algumas pessoas, ao contrário, não comungam dos artefatos culturais da era da globalização: alguns professores se recusam a usar o computador e preferem o mimiógrafo, preferem o diário no papel ao eletrônico; existem ainda pessoas que não sabem usar o caixa eletrônico e se recusam a usar um cartão de crédito. Para essas pessoas, a exclusão social espreita. É dessa forma que marcações úteis, ou

discursos que incorporam as demandas da sociedade em questão, expandem-se enquanto outros tendem a desaparecer.

Holland apresenta duas propriedades dos fluxos: (a) efeito multiplicativo e (b) efeito de reciclagem.

a) Efeito multiplicativo

O efeito multiplicativo é o fato de que a ligação entre nós permite que um efeito tenha outros efeitos em cadeia. Quanto maior a interação entre as partes do sistema, maiores os efeitos gerados. Essa interação é o que distingue estados congelados e caóticos:

Se a capacidade de conexão entre as espécies do sistema for baixa, então os efeitos de perturbação inicial logo se acabarão. Isso é quando o sistema está perto do estado congelado. Com alta capacidade de conexão, qualquer mudança simples provavelmente irá se propagar febrilmente por todo o sistema, com muitas avalanches grandes. Este é o estado caótico. No estado intermediário, o limite do caos – com interações internas e entre espécies cuidadosamente ajustadas – algumas perturbações provocam pequenas cascatas de mudança, outras desencadeiam avalanches completas, equivalentes a extinções em massa (LEWIN, 1994, p. 80).

As sociedades tradicionais eram fechadas em si mesmas e possuíam estruturas estáveis e autônomas; os efeitos de determinados discursos agiam apenas localmente. Na contemporaneidade, diferentes partes do globo são postas em contato, propiciando uma interação mundial crescente. O reflexo disso é que as sociedades da era global são caracterizadas por mudanças rápidas, permanentes e constantes (Hall, 2001, p. 14). Hall explica que esta interação leva ao global em algumas ocasiões, mas em outras, pode fortalecer o local. De uma forma e de outra, o que se observa é que com a maior interação entre as diferentes regiões do planeta, há um efeito multiplicativo dos discursos – um discurso local acaba gerando efeitos globais. Assim como Giddens (1990, p. 6) propõe, “à medida em que áreas diferentes do globo são postas em

interconexão umas com as outras, ondas de transformações sociais atingem virtualmente toda a superfície da terra”. Um exemplo recente foi a guerra dos Estados Unidos contra o Iraque. A repercussão desse embate foi sentida globalmente.

Em termos da microestrutura social, os indivíduos, também em constante interação entre si e com o meio social, acabam sofrendo as conseqüências dessas mudanças. Devido a este fator o “eu” sofre uma fragmentação resultante de diversas rupturas nos discursos do conhecimento moderno (HALL, 2001, p. 34) e está em processo de constante reconstrução.

b) Efeito de reciclagem

A segunda propriedade dos fluxos – efeito de reciclagem – é o que, segundo Holland (p. 51-52), contribui para a adaptação das espécies às mudanças do meio e garante suas sobrevivências. Usando a floresta para exemplificar essa propriedade, Holland argumenta que a mesma não segue o modelo simples da cadeia alimentar, de acordo com o qual os recursos passam sempre para cima, até chegarem ao predador, que ocupa o topo da cadeia. Pelo contrário, ciclo após ciclo, a floresta retém recursos que são reutilizados para garantir a sobrevivência das espécies.

Também os indivíduos, ao seguirem os ciclos de suas vidas, não eliminam as experiências adquiridas, mas, ao contrário, as usam para ressignificar as experiências novas. Todas as práticas sociais vivenciadas durante a trajetória de vida, todo o conhecimento adquirido é reutilizado quando necessário para garantir a sobrevivência em determinada sociedade ou grupo social.

5. Diversidade (propriedade)

Em um sistema complexo, “a persistência de qualquer agente individual, quer se trate de um organismo, de um neurônio ou de uma empresa depende do contexto oferecido pelos outros agentes” (HOLLAND, 1995, p. 52).

Para o autor, cada tipo de agente “ocupa um nicho”, isto é, tem uma função e um papel a desempenhar nas interações que se desenvolvem no sistema. Na falta desse agente, o sistema reage com uma cadeia de adaptações e outros agentes surgem para suprir essa falta. Isso é o que o autor classifica como “diversidade” do sistema. Além disso, “a diversidade também emerge quando o alastramento de um agente abre um novo nicho – e oportunidades para novas interações – o que pode ser explorado por modificações de outros agentes” (HOLLAND, 1995, p. 53).

Com relação à analogia que se faz com as questões humanas, cada indivíduo, agente deste sistema complexo, tem um papel a desempenhar nas práticas sociais, determinado em relação ao contexto e aos outros agentes. Quando um ou mais desses elementos ou agentes mudam ou desaparecem, adaptações ocorrem para que o sistema continue a funcionar. Tomemos como exemplo os gêneros textuais. Nas sociedades tradicionais, a comunicação entre as pessoas era feita mediante o uso de alguns gêneros como cartas, bilhetes, conversas face-a-face e telefonemas. Com a inserção de um artefato cultural associado à era digital – o computador – determinadas práticas desapareceram e outras se transformaram. Hoje, não é comum, o uso de máquinas de escrever, por exemplo. Novas formas de comunicação surgem e substituem as formas tradicionais, tais como *e-mails*, *chats*, *msn* e outros. Os gêneros, por sua vez, se transformam para se adaptarem aos novos contextos de interação. Paiva (2004b, p. 77) considera o *e-mail* como “um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica”, porém, adaptado ao contexto digital. A implicação disso para a identidade é que enquanto no passado, por exemplo, tínhamos a possibilidade de emergência de identidades como as de *datilógrafo* e *professor de datilografia*, hoje, temos novas possibilidades

de emergência identitária, associadas aos novos artefatos culturais, tais como, digitadores e professores de digitação. Além disso, com o alastramento de um agente, no nosso exemplo, de agentes relacionados à era da informática, novos nichos são abertos – hoje observamos a emergência de novas identidades: *web designers*, programadores e outros.

Trazendo a questão para o processo de ensino / aprendizagem, no passado tínhamos a identidade de aluno como algo fixo e estável, alguém inserido na prática de sala de aula como agente passivo e desempenhando apenas o papel de aluno; o professor, ao contrário, era o detentor do saber e do poder. Na época atual, uma mudança nas práticas sociais de sala de aula concorreu para que esses papéis e identidades, antes pré-determinados, fossem negociados nas interações sociais. Os nichos dos agentes não são fixos e o papel do aluno não é apenas aprender e o do professor não é apenas ensinar. Novos papéis surgem e, com eles, novas identidades: o professor, além de tutor, passa a ser colaborador e co-participante, por exemplo. O aluno, por sua vez, passa a ser também tutor e também professor (por exemplo, em trabalhos em pares e grupos, onde alunos em determinados momentos assumem a função antes atribuída apenas ao professor). Além disso, outros nichos surgem, por exemplo, a identidade de pesquisador. Antes, o aluno apenas recebia o conhecimento “dado” pelo professor, hoje ele pode desenvolver seu próprio conhecimento, pesquisando e podendo desenvolver uma visão crítica acerca do conteúdo. O professor, por sua vez, também passa a ser pesquisador e agente crítico, não apenas aplicador de determinados métodos³⁶.

Esses são alguns exemplos para ilustrar a forma como o sistema identitário se reformula, se fragmenta e se reconstrói para se adaptar às transformações do contexto e das práticas sociais.

³⁶ Tenho plena consciência de que práticas didáticas tradicionais, com papéis fixos tanto para alunos quanto para professores, ainda existem. No entanto, essas práticas tendem a desaparecer, pelo menos é isso que se espera da pedagogia moderna, de acordo com as novas leis de Diretrizes e Bases e de acordo com os PCNs.

Essa questão é claramente explicada por Holland quando ele faz a analogia entre os Sistemas Adaptativos Complexos (SACs) e as ondas do mar:

A diversidade dos SACs é um padrão dinâmico, muitas vezes persistente e coerente, como a onda estacionária. Se perturbarmos a onda, por exemplo com um pau ou com um remo, a onda depressa se recompõe uma vez finda a perturbação. Do mesmo modo, no caso dos SACs, um padrão de interações, perturbado pela extinção de agentes componentes, depressa se recompõe, embora os novos agentes possam diferir, ao nível do pormenor, dos anteriores. Existe, porém uma diferença crucial entre o padrão da onda estacionária e os padrões dos SACs: os padrões dos SACs evoluem. A diversidade observada nos SACs é o produto de adaptações progressivas. Cada nova adaptação abre a porta a outras interações e a outros nichos (Holland, 1995, p. 54).

Com relação a essas adaptações, Holland (1995, p. 56) também explica que em um SAC, “florescerão” as partes que explorarem as novas possibilidades oferecidas pelo meio, se aperfeiçoando e reciclando. As demais poderão desaparecer.

No exemplo dado anteriormente, os agentes – indivíduos – que não se adaptarem às novas demandas do meio, tenderão a “perder seu espaço”, seja ele, pessoal ou profissional, em favor daqueles que se modificam para se adaptarem. O claro exemplo disso é a exclusão social causada pelo analfabetismo tecnológico. No contexto escolar, aqueles agentes, sejam eles professores ou alunos, que não se adaptarem a essas novas demandas, que não se reciclarem e insistirem em permanecer com suas práticas tradicionais, poderão ser excluídos tanto do processo de ensino / aprendizagem, quanto do mercado profissional.

Um outro fator apontado por Holland (1995, p. 56) é que “a reciclagem de recursos através do comportamento agregado de um grupo diversificado de agentes é muito mais do que a soma das ações individuais”. Devido a este fator, o autor explica que é mais difícil para um único agente evoluir com as mesmas capacidades do agregado. Esse fenômeno pode ser associado à noção de aprendizado social proposta por Wenger e descrita anteriormente.

Já foi observado que o mecanismo das marcações concorre para a formação de agentes agregados; no caso deste trabalho, faz-se a analogia com a formação de comunidades de prática, assim como propostas por Wenger (1998 e 2000). Como no modelo proposto por Wenger, o conhecimento desenvolve via interação do indivíduo com diversas comunidades de prática, ele não pode ser explicado, assim como Holland observou, pela mera soma dos conhecimentos adquiridos em cada comunidade individualmente. O conhecimento em interação é maximizado pelo reaproveitamento de recursos de uma comunidade em outra e faz com que seus efeitos se multipliquem ao serem reaplicados nas diversas comunidades.

Práticas partilhadas, pela sua própria natureza, requerem fronteiras, segundo Wenger. Essas fronteiras são fluidas e significativas; elas não se relacionam à imposição de limites, mas, ao contrário, à possibilidade de comunicação. Em outras palavras, as fronteiras das comunidades são necessárias para garantir e demarcar o conhecimento gerado nela e o conjunto de práticas desenvolvidas por ela. Cada comunidade, então, desenvolve seu próprio conhecimento que é partilhado pelos seus membros principais (*core members*). No entanto, esse conhecimento não é restrito a eles; a noção de fronteiras sugere que membros de outras comunidades de prática podem se aproximar de uma dada comunidade, via participação periférica. Nesse caso, há uma troca de conhecimentos: por um lado, os membros periféricos trazem para a nova comunidade o conhecimento e experiências adquiridos em outras comunidades; por outro lado, vivenciam novas experiências e adquirem o conhecimento necessário para interagir naquela comunidade. Essa troca contribui para a aprendizagem. Os novos membros podem manter suas posições periféricas ou optarem pela participação como membros efetivos. Usando o termo da complexidade, os novos membros passam a ser novos agregados da comunidade. A cada comunidade à qual o indivíduo passa a pertencer, uma nova identidade social emerge. Um mesmo indivíduo pode participar de diversas comunidades de práticas em dado momento o que, conseqüentemente, faz

com que possua múltiplas identidades sociais que interagem entre si e entram em interação com essas diversas comunidades.

No modelo criado por Wenger, a identidade assume um papel central nos sistemas de aprendizagem social devido a três motivos. Primeiro porque nossas identidades combinam competência e experiência. Elas são a chave para decidir o que importa ou não, com quem nós nos identificamos, em quem confiamos e com quem devemos partilhar nossos interesses, ideologias, valores e práticas sociais. Em outras palavras, nossas identidades são essenciais na formação de agregados; são elas as responsáveis pela ação seletiva, descrita por Giddens. Segundo, a aprendizagem não é uma mera atividade intelectual; é uma questão de abriremos nossas identidades a outras formas de ser no mundo – reconstrução identitária. Terceiro, nossas identidades são as veias vitais nas quais comunidades e fronteiras são efetivadas como uma experiência do mundo. No processo de transitar entre diversas comunidades, nós criamos pontes entre elas; ao desenvolver nossas próprias identidades, nós lidamos com essas fronteiras em nós mesmos.

Com base no exposto, observa-se que a evolução identitária de cada indivíduo está associada às comunidades de prática às quais pertence, à formação dos agregados identitários. Holland (1995, p. 53–54) dá o exemplo do mimetismo – mecanismo usado por alguns insetos que assumem a cor do ambiente para se protegerem e se resguardarem, garantindo sua sobrevivência. Assim também, os indivíduos, para se manterem em determinadas comunidades de prática, têm que reformular suas identidades, e conseqüentes comportamentos associados a esse pertencimento grupal, para evitarem sua exclusão e evoluírem nas práticas dessas comunidades.

6. Modelos internos (mecanismo)

Outra imagem de marca dos SACs é a antecipação, ou seja, o uso de esquemas ou modelos internos para previsão das situações:

O agente tem que selecionar padrões na torrente de dados que recebe e depois tem que converter esses padrões em alterações da sua estrutura interna. Finalmente, as alterações na estrutura – o modelo – têm de permitir ao agente antecipar as conseqüências quando o padrão (ou outro semelhante) é reencontrado (HOLLAND, 1995, p. 57).

O posicionamento de Bakhtin (2003, p. 270-306) com relação ao enunciado e aos gêneros discursivos é plausível para entender os modelos internos propostos por Holland. Para o autor, tudo que se fala é feito dentro de um gênero. Os gêneros discursivos precedem o falante. Ninguém, ao emitir um enunciado, o faz pela primeira vez, ou, conforme dito pelo autor, ninguém “é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo” (p. 272). Existe um “modelo” que delimita, condiciona ou enquadra o que se diz e, por conseqüência, o que se faz, como se faz, ou seja, o comportamento apropriado – o conjunto de padrões adequados - em cada situação social. Usando esses “padrões”, o ser humano pode antecipar a ocasião e saber agir nela, mesmo sem tê-la vivido antes. O simples domínio da estrutura lingüística não pressupõe necessariamente a capacidade de comunicação. Essa só é garantida via domínio dos gêneros discursivos em ação naquela situação social. Nesse sentido, os gêneros são esses modelos internos, desenvolvidos via linguagem e vivência nas práticas sociais que habilita o ser humano a compreender e ser compreendido³⁷.

³⁷ Bakhtin reconhece a instabilidade da língua, causada pela polifonia discursiva que a condiciona. A essa instabilidade, o autor chama de “força centrífuga da língua”. No entanto, concomitante a ela, o autor enfatiza a necessidade do caráter estabilizador, construído pelos gêneros do discurso de dada sociedade, que contribui para harmonizar a heteroglóssia existente no uso da língua. A essa característica dos gêneros do discurso, o autor chama de “força centrípeta da língua”. Devido à importância desta questão, ela será retomada e discutida mais detalhadamente nas páginas 60 a 62 deste trabalho.

Além da explicação discursiva desses modelos internos, há também a explicação cognitiva dada pela Teoria dos Esquemas de Bartlett, segundo a qual há “molduras de conhecimento construídas através da experiência que direcionam a interpretação da informação nova e controla nossas ações” (HAMPSON e MORRIS, 1996, p. 154).

Seja pelo ângulo discursivo, ou pelo cognitivo, fica claro que as ações humanas são guiadas por modelos internos que controlam e condicionam essas ações.

7. Blocos constituintes (mecanismo)

Finalmente, chegamos à última propriedade dos SACs, segundo Holland. Os blocos constituintes são o mecanismo para se formarem os modelos internos comentados anteriormente. Segundo o autor, um modelo interno, para ser criado, deve ser baseado em amostras de um meio que está sempre em mudança. Para ser útil, o modelo deve se basear em “uma espécie de repetições das situações modeladas”. O problema é que as situações não se repetem, assim como o próprio autor sugere – o meio está sempre a mudar. Como resolver esse paradoxo? O autor responde a esse questionamento explicando que, apesar das constantes mudanças, todo ser humano tem a capacidade de extrair alguns elementos comuns das diversas situações, ou seja, decompor uma cena complexa em partes e reutilizar essas partes para fazer inferência das novas situações, ainda que não as tenha vivenciado anteriormente:

(...) analisamos uma cena complexa procurando elementos já experimentados, para reutilização, pela seleção natural e pela aprendizagem. (...) adquirimos a nossa experiência através da utilização recorrente de blocos, ainda que estes possam nunca aparecer duas vezes na mesma combinação exata. Essa utilização de blocos para gerar modelos internos é uma característica universal dos sistemas adaptáveis complexos (HOLLAND, 1995, p. 60-63).

Com relação à identidade, Sfard e Prusak (2005) observam que a narrativa de nossa história nos permite estabilizar, ainda que apenas na narração, a fluidez e dinamicidade das experiências vividas e é através da fala identitária, via narrativa, que reorganizamos o novo a partir do familiar: “muito do que vimos agora se repetirá em uma situação semelhante amanhã. Com base neste pressuposto, a fala identitária nos habilita a lidar com novas situações em termos de nossas experiências passadas e nos dá ferramentas para planejar o futuro”³⁸ (p. 16).

Para uma reflexão pelo ângulo discursivo, recorreremos novamente a Bakhtin quando o autor considera que os gêneros, mesmo em processo de constante transformação, oferecem modelos de produção de enunciado e prescrevem comportamentos e papéis sociais. Assim, mesmo em situações novas, o conhecimento do gênero permite que o indivíduo saiba como se comportar frente àquela situação. Em situações diferentes das habituais, significamos o contexto como familiar porque já temos o *script*, ou seja, os esquemas para agirmos dessa ou daquela maneira.

Neste capítulo, procurei apresentar a identidade na contemporaneidade como um sistema complexo, uma vez que ela apresenta todas as propriedades mencionadas por Holland para classificar um sistema como complexo. O ganho dessa visão, conforme já discutido anteriormente, é o foco na dinamicidade e na inteiração entre indivíduo e ambiente, seja esse o contexto social imediato ou o contexto sócio-histórico. Nesse sentido, o meio ambiente, ou o contexto, não é apenas o pano de fundo sobre o qual a ação ocorre, mas é parte constitutiva da identidade social do indivíduo. Além disso, a perspectiva da complexidade rompe com visões determinísticas e lineares sobre as quais preconceitos baseados em pré-julgamentos são gerados,

³⁸ “[...] much of what we see now will repeat itself in a similar situation tomorrow. Based on this assumption, identity talk makes us able to cope with new situations in terms of our past experience and gives us tools to plan for the future” (SFARD e PRUSAK, 2005, p. 16).

justificados e mantidos. Fazendo isso, move as reflexões sobre identidade e aprendizagem do âmbito restrito da sala de aula para a esfera político-social.

Todo sistema caótico é um sistema complexo, mas nem todo sistema complexo é caótico. Sendo assim, agora que a identidade já foi apresentada como um sistema complexo, na próxima seção, demonstro que ela é também um sistema caótico e discuto os aspectos positivos advindos dessa postura.

2.2 Identidade e Caos

O objetivo desta seção é apresentar a identidade na atualidade como um sistema caótico. Para tanto, tomarei os conceitos principais da Teoria do Caos, descritos por Stewart (1991) e os relacionarei às questões de identidade. O primeiro conceito a ser discutido é o de “atratores” que será detalhado na seção 2.2.1.

2.2.1 Atratores

“A essência de um atrator é uma porção do espaço de fase tal que qualquer ponto que se ponha em movimento nas suas proximidades se aproxima cada vez mais dele” (STEWART, 1991, p. 121). Para sistemas estruturalmente estáveis – sistemas típicos e previsíveis – os únicos atratores são pontos singulares e ciclos-limite estáveis e os únicos movimentos de longa duração são: (1) permanecer em repouso num estado estacionário (ficar quieto) ou (2) repetir alguma série de movimentos periodicamente (girar indefinidamente). Estes padrões de movimentos “atraem” pontos em sua órbita e determinam um comportamento típico a longo prazo. Qualquer elemento que for inserido em uma área próxima a este movimento, denominada *bacia do atrator*, é

“atraído”, ou poderíamos dizer, “sugado” para esse comportamento típico. Um exemplo que poderíamos dar é o dos planetas. Cada um deles mantém sua trajetória em torno do sol, descrevendo um movimento circular – seu atrator (figura 2). Elementos novos, como satélites, são incorporados ao movimento da órbita e aos atratores dos planetas.

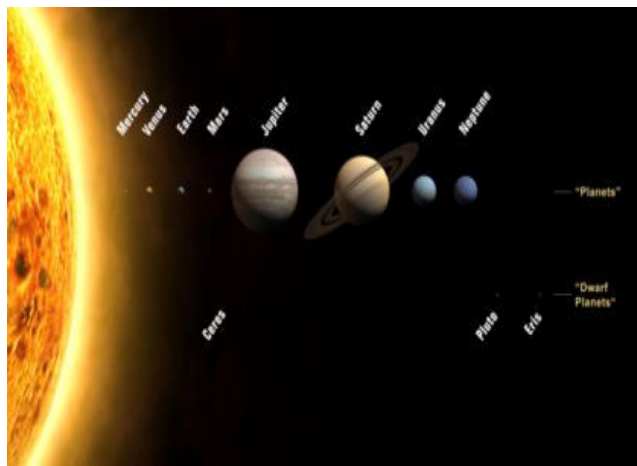


FIGURA 2: Órbita dos planetas – o movimento circular em torno do sol é um atrator.

2.2.1.1 Atratores e identidade

Para entender a relação entre atratores e identidade, podemos recorrer a Giddens e a Bakhtin. Giddens (1999, 2002), ao tratar da identidade na contemporaneidade discorre sobre a segurança ontológica do indivíduo. O autor sugere que as rotinas estabelecidas pela cultura de determinada sociedade garantem uma segurança ao “eu”. Essa rotinização obedece ao princípio da dissonância cognitiva que o autor explica como as atitudes que excluem ou reinterpretam o conhecimento novo que tenha potencial perturbador para o indivíduo. O autor explica ainda que essas atitudes podem ser vistas, de forma negativa, como preconceitos, ou seja, a rejeição do

novo que é contra os valores e idéias já estabelecidos pelo indivíduo, mas, por outro ângulo, o autor sugere que essas atitudes podem ser entendidas também como um “*cocoom* protetor que ajuda a manter a segurança ontológica”³⁹ (GIDDENS, 1999, p. 416) - uma forma de preservação do “eu”. Tomando o conceito de atrator apresentado anteriormente, o próprio significado semântico da palavra rotinização, ou seja, algo que se repete constantemente, nos remete ao conceito de atrator – movimento que se repete constantemente. Sendo assim, a rotinização que garante a segurança ontológica é o que determina comportamentos típicos de dada sociedade e prescrevem comportamentos típicos para os indivíduos que fazem parte desta sociedade.

Os argumentos de Giddens estão em consonância com a Teoria do Enunciado de Bakhtin (2003, p. 270 - 306). Quando esse autor discorre sobre a terceira peculiaridade do discurso, ele enfatiza que a vontade discursiva do falante se desenvolve dentro de um determinado gênero que o precede e que carrega valores e ideologias de dada sociedade. É a vivência nesses gêneros que possibilita o entendimento mútuo entre os membros de dada comunidade e faz com que determinados tipos de comportamentos e linguagens sejam apropriados ou não de acordo com práticas sociais específicas. Ao aprender a língua, o indivíduo não aprende apenas as formas da língua nacional, mas aprende também a viver a língua nacional dentro dos gêneros de discurso daquela sociedade.

Para esclarecer este ponto, Bakhtin (1981, p. 270-272) propõe que duas forças atuam no discurso: as forças centrípeta e centrífuga. A força centrípeta é a que concorre para a unificação, para a formação de um sistema, aquela que tenta resolver o problema da heteroglóssia⁴⁰. O autor

³⁹ Giddens (2002, p. 223) define segurança ontológica como o “sentido de continuidade e ordem nos eventos, inclusive daqueles que não estão dentro do ambiente perceptual imediato do indivíduo”.

⁴⁰ A heteroglóssia é um conceito marcante na obra de Bakhtin. Para o autor, o voz do emissor de um enunciado é composta por pelo menos outras duas vozes: a voz do ouvinte, o que ele chama de “endereço” e a voz dos gêneros do discurso, que são formados socialmente, carregam ideologia e determinam a forma e o conteúdo dos enunciados. Sendo assim, na voz do emissor, pode-se encontrar ecos de outras vozes que compõem o pensamento ideológico de quem emite o enunciado.

cita a língua nativa de uma pessoa como um exemplo de força centrípeta. A gramática e o sistema fonológico da língua atuam como um sistema que tenta superar a heteroglossia, impondo certos limites para ela e garantindo um entendimento mútuo:

A língua unitária constitui a expressão teórica dos processos históricos da unificação e centralização lingüística, uma expressão das forças centrípetas da língua. A língua unitária não é algo dado, mas, em essência, é sempre postulada – e em todo momento da vida lingüística, ela está em oposição às realidades da heteroglossia. Mas, ao mesmo tempo, ela faz sua presença sentida como uma força para superar esta heteroglossia, impondo certos limites a ela, garantindo um certo grau de entendimento mútuo e a cristalizando em uma unidade real, ainda que relativa [...] (BAKHTIN, 1981, p. 270)⁴¹

O autor sugere que a língua unitária de um povo “centraliza o pensamento ideológico-verbal” daquela sociedade. O comportamento lingüístico de determinado grupo social surge e é delineado a partir de forças históricas que atuam na evolução verbo-ideológica deste grupo social específico. Essas forças fazem parte do processo de “criar uma vida para a língua” e esta não pode ser definida apenas como um sistema abstrato de categorias gramaticais, mas ao contrário, deve ser concebida como uma visão de mundo, saturada de ideologia. Por ser assim constituída, a língua falada em dada sociedade atua como força centrípeta para unificação e centralização verbo-ideológica que se desenvolve paralelamente a processos de centralização sociopolíticos e culturais.

Com base na definição das forças centrípetas, para Bakhtin, é possível entender como o uso da língua, via discurso, atua como uma forma de transmitir os valores e ideologias que são constitutivos de determinada sociedade e concorre para a formação do senso comum e para a prescrição de comportamentos sociais.

⁴¹ “Unitary language constitutes the theoretical expression of the historical processes of linguistic unification and centralization, an expression of the centripetal forces of language. A unitary language is not something given [*dan*] but is always in essence posited [*zadan*] – and at every moment of linguistic life it is opposed to the realities of heteroglossia. But at the same time it makes its real presence felt as a force for overcoming this heteroglossia, imposing specific limits to it, guaranteeing a certain maximum of mutual understanding and crystallizing into a real, although still relative, unity [...]” (BAKHTIN, 1981, p. 270).

Poderíamos exemplificar essas forças centrípetas descritas por Bakhtin pelo caso de identidade descrito por Giddens (1990, p. 418). Tomando o conceito de conformidade autoritária (*authoritarian conformity*) proposto por Erich Fromm⁴², esse autor considera o caso do indivíduo que se comporta de acordo com as normas estabelecidas pelo grupo e, fazendo isso, perde sua própria individualidade:

O indivíduo deixa de ser ele mesmo, ele adota inteiramente o tipo de personalidade oferecido a ele pelos padrões culturais; e, logo, se torna exatamente como todos os outros são e como eles esperam que ele seja. [...] Este mecanismo pode ser comparado à cor protetora que certos animais assumem. Eles se parecem tão similares aos seus meios que são dificilmente distinguidos deles.⁴³

Apesar de Giddens considerar este um caso patológico de identidade, ele é mais comum do que se pode imaginar. Em nossa experiência social, freqüentemente nos flagramos adotando consciente ou inconscientemente os padrões dos grupos e comunidades discursivas aos quais pertencemos. Diferentemente do que Giddens propõe, este não é um comportamento patológico, mas protetor – uma forma de assegurarmos nossa sobrevivência social nos grupos que freqüentamos e de evitarmos a exclusão social. O próprio autor (GIDDENS, 1999, p. 416) observa que “todos os indivíduos ativamente, embora nem sempre conscientemente, incorporam, de forma seletiva, muitos elementos de sua experiência mediada em suas condutas diárias”.

Pelo apresentado, é possível perceber como o conceito de rotinização proposto por Giddens encontra respaldo na Teoria do Enunciado de Bakhtin. No entanto, enquanto Bakhtin reconhece que os gêneros de dada sociedade garantem a comunicação entre os indivíduos, sendo

⁴² FROMM, E. **The fear of freedom**. London: Routledge: 1960.

⁴³ “The individual ceases to be himself; he adopts entirely the kind of personality offered to him by cultural patterns; and he therefore becomes exactly as all others are and as they expect him to be ... this mechanism can be compared with the protective coloring some animals assume. They look so similar to their surroundings that they are hardly distinguishable from them”. (GIDDENS, 1990, p. 418).

responsáveis por fazer veicular valores e ideologias, Giddens vai além, ao propor que a rotinização, que ocorre via vivência nos diversos gêneros, garante também a segurança ontológica e a inclusão social.

Esses pressupostos também estão presentes nos estudos sociolinguísticos, e é central na Etnografia da Comunicação como um elemento necessário para a formação de comunidades discursivas. Hymes (1977, p. 123) explicita que “uma pessoa que é membro de uma comunidade discursiva sabe não somente uma língua, mas também, o que dizer”. A inferência contida nessa citação de Hymes é que membros de comunidades discursivas partilham não apenas de uma mesma língua, mas de normas sociais para o uso desta língua. Pela citação de Hymes, fica evidente a presença de forças sociais e ideológicas atuando no discurso e prescrevendo comportamentos via uso da língua, conforme proposto por Bakhtin.

Voltando ao conceito de atratores, percebemos que essas forças centrípetas atuam de forma semelhante às forças centrípetas dos atratores. Tomando o conceito de atrator uma vez mais, o padrão de movimento deste atrai para si qualquer ponto que esteja em sua imediação, determinando um comportamento típico. De forma análoga, a vivência nos gêneros discursivos de dada sociedade e a rotinização das ações humanas derivadas desta vivência determinam um padrão de comportamento que “atrai”, ou “condiciona” o comportamento dos indivíduos inseridos naquela sociedade.

Fazendo analogia com as questões sociais, assim como os atratores são movimentos que se repetem e “atraem” para si outros elementos próximos a eles, determinando um comportamento típico, as ideologias transmitidas, naturalizadas e rotinizadas via discurso em dadas sociedades determinam e prescrevem padrões de conduta e formas de agir típicos para os indivíduos pertencentes a elas. Assim como Giddens propõe, “o mundo de aparências normais” emoldura a vida do indivíduo:

O mundo das ‘aparências normais’⁴⁴, já o disse, é mais do que simplesmente uma exibição mutuamente sustentada de interação que os indivíduos fazem entre si. As rotinas que os indivíduos seguem, à medida que seus caminhos no espaço-tempo se cruzam nos contextos da vida diária, constituem essa vida enquanto ‘normal’ e ‘previsível’. A normalidade é manejada em fino detalhe nas tessituras da atividade social (GIDDENS, 2002, p. 119).

Tendo em vista essa argumentação, passo, a partir de agora, a usar o termo “atratores discursivos” para me referir aos padrões de comportamentos lingüísticos e não-lingüísticos associados aos e condicionados pelos gêneros discursivos de determinada sociedade e pelas forças centrípetas da língua exercida por esses gêneros.

2.2.2 Pontos de Bifurcação

Existem pontos na rota de um sistema que podem causar uma mudança na trajetória do atrator. Estes pontos são denominados “pontos de bifurcação”. Cada ponto de bifurcação é considerado por Stewart como um “ponto de decisão”, já que o sistema pode passar por ele e manter sua rota normal, ou pode mudar seu padrão de movimento. A figura 3 abaixo mostra a representação gráfica de um ponto de bifurcação.

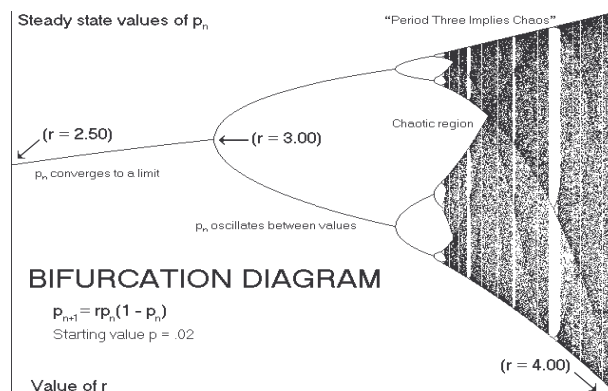


FIGURA 3: Pontos de bifurcação e mudança de rota do atrator.

⁴⁴ Grifos do autor.

Embora a figura 3 acima contenha explicações matemáticas do que ocorre em um ponto de bifurcação, essas explicações ultrapassam os objetivos e o escopo deste trabalho. Para os fins a que ele se destina, a visualização da imagem já é ilustrativa dos argumentos propostos.

Olhando para a figura 3, é possível visualizar um sistema que mantinha sua rota até chegar a um momento em que essa rota é bifurcada em outras duas. Quando ocorre a bifurcação, o sistema oscila entre os dois padrões de comportamento criados pela bifurcação, ou seja, entre os dois atratores que se apresentam. Ora ele está em um atrator, ora em outro, e assim segue até atingir novos pontos de bifurcação e novamente criar novos atratores e permanecer oscilando entre todos esses padrões de comportamentos emergentes em cada ponto de bifurcação. Esse comportamento continua indefinidamente.

O que causa essas bifurcações é o que se denomina de “criticalidade”, conceito bem conhecido da física. Em um estado crítico, segundo Gleria et al. (2004, p. 100), “não há razão para buscar causas específicas para grandes eventos. Pequenas forças podem ter efeitos enormes e catástrofes súbitas parecem surgir do nada”. Mais uma vez, há uma armadilha semântica com relação aos termos utilizados na matemática do caos. A palavra “catástrofe” na física se refere a um evento raro ou inesperado, não necessariamente devastador. Estes eventos raros podem ser previstos, mas não a data de sua ocorrência ou a sua intensidade. Segundo Gleria et al. (p. 101), “o que causa um pequeno efeito em uma ocasião pode iniciar uma mudança devastadora em outra situação. [...] Nenhuma análise das condições iniciais será suficiente para prever o evento”. O que vai determinar o efeito maior ou menor de determinado evento é o ponto crítico em que se encontra um determinado sistema.

Os pontos críticos podem ser causados por perturbações externas ou podem ser atingidos naturalmente pelo sistema, é o que é chamado de criticalidade auto-organizada. Gleria et al. (2004, p. 103) explicam que “a criticalidade auto-organizada parece surgir quando as partes de

um sistema afastam-se lentamente do estado de equilíbrio, e onde as ações de cada parte individual são dominadas pelas interações com as demais partes do sistema”.

O sistema caótico é um sistema que devido ao elevado grau de interação entre suas partes é sensível a pequenas mudanças e se bifurca constantemente. Para uma explicação mais simples destas questões, pode-se fazer a analogia com um campo de golfe. Ao dar uma tacada na bola, esta seguirá um percurso até a cavidade onde ela deveria entrar. Este percurso é a trajetória do sistema. No entanto, nesse percurso existem alguns pontos, como por exemplo, uma pedra no caminho ou uma irregularidade do solo, que podem causar um desvio de rota da bola, imprimindo um novo percurso para esta. Ao se deparar com um desses pontos, a bola pode mudar sua trajetória, ou pode seguir seu percurso normal. Se analisarmos cada um desses pontos, seria possível prever o comportamento típico da bola e determinar sua trajetória. No entanto, esta tarefa é impossível de ser realizada uma vez que existem pontos infinitos que podem causar o desvio de rota. Por exemplo, tomemos o intervalo de 0 a 1. Entre estes números existe um número infinito de frações. Sendo assim, existem infinitas probabilidades de rota de um sistema caótico e, se tomarmos cada uma das possibilidades, é possível prever o comportamento provável do sistema, porém, na prática, o comportamento é imprevisível, já que as probabilidades de desvio são infinitas, o que torna impossível determinar com precisão o comportamento do sistema. Justamente por ser difícil prever em que momento estes pontos críticos irão ocorrer e quais deles irão causar a emergência de novos atratores é que parece que o sistema é desordenado e aleatório, mas, a longo prazo, uma ordem interna é percebida e há uma lógica explicativa das mudanças. É a isso que se denomina “caos” – a ordem implícita na aparente desordem.

2.2.2.1 Pontos de bifurcação, criticalidade auto-organizada e identidade

Agora que esses conceitos foram explicitados, como aplicá-los às questões de identidade?

Já foi comentado que a rotinização e as forças centrípetas da língua determinam um padrão de comportamento típico em dada sociedade, ou seja, têm a função do atrator. Giddens chama essa rotinização de “setor do estilo de vida”⁴⁵. No entanto, este comportamento típico é rompido em algum ponto da vida do indivíduo. Giddens (2002) explica essa ruptura ao abordar a questão do “risco”. Para o autor, existem momentos na vida do indivíduo, que ele denomina “momentos de risco”, em que o sujeito se depara com uma gama de opções de comportamento e deve selecionar um caminho entre as tantas oportunidades que se abrem diante dele. Qualquer decisão envolve o risco e concorre para a ruptura com as rotinas pré-estabelecidas que outrora garantiam a segurança ontológica:

“Tomar conta de nossas próprias vidas”⁴⁶ envolve risco, porque significa enfrentar a diversidade de possibilidades abertas. O indivíduo deve estar preparado para fazer uma ruptura mais ou menos completa com o passado, se necessário, e deve contemplar novos cursos de ação que não podem ser guiados simplesmente por hábitos estabelecidos. A segurança alcançada pela estrita obediência aos padrões estabelecidos é efêmera, e em algum ponto se romperá. (GIDDENS, 2002, p. 72).

Com a globalização, este fenômeno assume uma proporção ainda maior. A conexão entre as diversas partes do mundo concorre para uma pluralização de estilos de vida, de discursos e de identidades. Para Hall (2001, p. 87), a globalização tem o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e ‘fechadas’; ela produz uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, o que torna as identidades “mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas”.

⁴⁵ Giddens (2002, p. 81-82) define setor do estilo de vida como “uma ‘fatia’ do tempo-espaco do conjunto das atividades de um indivíduo, dentro do qual um conjunto de práticas relativamente consistentes e ordenadas é adotado e encenado”.

⁴⁶ Grifo do autor.

Os estilos de vida, segundo Giddens (2002, p. 81), estão ligados a ambientes de ação e as opções entre esses estilos “são muitas vezes decisões de aprofundar-se nesses ambientes, a expensas de possíveis alternativas”. Segundo o autor, a globalização concorre para “a criação de riscos de alta consequência”, o que ele chama de “momentos decisivos”.

Entendendo essas questões pela ótica do Caos, é possível estabelecer que os *momentos decisivos* propostos por Giddens são os *momentos críticos* da Teoria do Caos. Stewart (1991) usa o termo “pontos de decisão” para se referir a esses momentos críticos. A terminologia usada tanto na Teoria do Caos como nos estudos de Giddens é a mesma e isso não nos parece mera coincidência. Um indivíduo, ao seguir sua trajetória de vida, constantemente se depara com momentos de decisão. Diante destes momentos, Giddens (2002, p. 124) observa que a pessoa pode, simplesmente, prosseguir com os modos estabelecidos de comportamento, desconsiderando as novas demandas da situação, ou pode mudar seus hábitos e reajustar projetos, uma vez que esses momentos, por sua própria natureza, demandam algum tipo de mudança. Ao optarem pela mudança, e conseqüentemente bifurcarem, novos padrões de comportamento são criados e o indivíduo pode romper com antigas rotinas e desenvolver novas rotas ou pode mover-se oscilando entre diferentes e simultâneos padrões.

Diante disso, fica fácil ver a analogia que se faz entre os pontos de bifurcação e as questões de identidade. A quantos discursos nos cedemos, tantas são as bifurcações criadas, causando uma multiplicidade de “eus” que se articulam, se re-organizam e oscilam entre diferentes padrões de comportamentos, ou atratores, usando a ótica do Caos.

Giddens completa ainda que “momentos decisivos nem sempre ‘acontecem’; às vezes são cultivados ou deliberadamente procurados” (2002, p. 124). Neste momento, o leitor pode questionar os diferentes posicionamentos de Giddens e Hall com relação às questões de identidade. Embora ambos vejam o sujeito como inserido em práticas sociais que o constroem e

são construídas por ele, Giddens atribui um agenciamento maior ao indivíduo ao propor em diversos momentos de seus textos, como por exemplo, na citação acima, que os indivíduos fazem escolhas que podem romper com práticas já estabilizadas. Já para Hall, o grau de autonomia individual é minimizado uma vez que as escolhas pessoais ainda que aparentemente livres, estão incrustadas no contexto social e na co-presença do outro, através de práticas compartilhadas intersubjetivamente: “a vida individual significativa está sempre incrustada em contextos culturais e é somente dentro destes que suas ‘escolhas livres’⁴⁷ fazem sentido” (HALL, 2003, p. 80). O aparente antagonismo presente nos argumentos de Hall e Giddens pode ser superado se o olharmos em um outro sentido, a partir de uma visão trazida pela complexidade que nos permite agrupar e não polarizar. Tomemos novamente os conceitos de auto-organização e criticalidade.

Em um processo de auto-organização, o sistema, em face de perturbações externas, se auto-organiza para fazer face às mudanças e não ser extinto. Fazendo-se analogia às questões de identidade, este é o caso onde as forças sociais são mais fortes que o desejo individual e o indivíduo se adapta às mudanças para garantir seu processo de inclusão social; suas decisões refletem os padrões de comportamento do grupo. Neste caso, reconhece-se a força do social agindo sobre o individual e a efetivação dos argumentos de Hall.

Um questionamento comumente levantado pelos críticos da área e revelado por Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 8) é justamente o seguinte: se o sistema se auto-organiza uma vez que é colocado em ação, e se o ser humano for considerado um sistema complexo, e logo, auto-organizável, então não possui qualquer autonomia, ou seja, nega-se o agenciamento humano. A resposta das autoras a esse questionamento é dada apontando o fato de que, em sistemas complexos e dinâmicos, o sistema “tem a liberdade de desenvolver ao longo de trajetórias

⁴⁷ Grifo do autor.

alternativas”⁴⁸, sendo assim, embora o sistema seja condicionado pela sua história, não é determinado por ela.

Apresento um outro argumento a essa crítica que reforça as reflexões de Larsen-Freeman e Cameron. Conforme já explicitado, os momentos críticos em um sistema podem surgir de perturbações externas ou da criticalidade auto-organizada. Quanto às perturbações externas, Giddens observa que as sociedades atuais, devido à pluralidade de estilos de vida disponíveis nela, são marcadas por uma constante “perturbação” das rotinas fixas e pelo cultivo do risco:

O cultivo do risco converge aqui com algumas das orientações mais básicas da modernidade. A capacidade de perturbar a fixidez das coisas, de abrir novos caminhos e assim colonizar um segmento de um futuro novo é parte do caráter desestabilizador da modernidade (GIDDENS, 2002, p. 125).

Trazendo isso para as questões de identidade social e agenciamento propostas aqui, podemos dizer que, quando os momentos de risco são procurados e desejados pelo próprio indivíduo que assume conscientemente o desafio de mudar, e conseqüentemente, criar novas rotas e bifurcações em sua vida, em face de um novo apelo discursivo, pode-se dizer que houve uma perturbação externa que gerou essa mudança. No entanto, argumento que, apesar de a escolha pelo “risco” ser individual, a tomada de decisão é feita pelo indivíduo mediante participação prévia em práticas sociais que contribuíram para a formação de seu pensamento. Retomando os termos do caos, o sistema foi se deslocando aos poucos do seu eixo central até chegar a um ponto onde houve a ruptura. No caso descrito, ainda que a decisão tenha sido motivada pelo acesso a outros discursos – perturbação externa – e revelando um certo grau de autonomia e agenciamento do sujeito, assim como propõe Giddens, esta decisão, ainda assim, encontra-se ancorada nas práticas sociais que precederam o momento e contribuíram para a

⁴⁸ “The system has the freedom to develop along alternative trajectories” (LARSEN-FREEMAN e CAMERON 2008, p. 9).

formação do pensamento. Nessa perspectiva, a postura de Giddens corrobora as afirmações de Hall.

Por outro lado, Hall (2003, p. 17), mesmo enfatizando o papel do contexto sócio-histórico no discurso do ser humano, observa que

[não] se deve entender que o reconhecimento da localização histórica seja uma questão de reconhecer e, portanto, de neutralizar a subjetividade como ponto de partida de qualquer discurso. Ao contrário, quem escreve teoria precisa entender os limites de sua experiência e, em um esforço de imaginação, de abstração, comunicar-se além delas.

Dizendo isso, rompe com o determinismo histórico e apresenta a possibilidade de pensamento crítico que surge com a experiência, mas não se limita a ela. Nessa perspectiva, podemos argumentar que Hall atribui autonomia ao sujeito pensante que faz suas escolhas de vida. Usando os argumentos de Larsen-Freeman e Cameron, esse sujeito, como um sistema complexo, imerso em seu ambiente, ao auto-adaptar-se, faz escolhas entre possíveis trajetórias alternativas.

Com base nessas reflexões, podemos perceber que os argumentos de Giddens e de Hall sobre as questões de identidade dialogam e demonstram que suas diferenças de postura são apenas de perspectiva e não de essência.

Resumindo, as duas visões, tanto de agenciamento quanto de submissão às práticas sociais, são simultaneamente evocadas se tomarmos os conceitos de criticalidade e auto-organização das teorias do Caos e da Complexidade, respectivamente. São esses conceitos, usados metaforicamente aqui, que nos permitem um novo olhar que reconhece o diálogo teórico entre duas posições aparentemente antagônicas. Passemos agora, para o conceito de atrator estranho.

2.2.3 Atratores estranhos

Na seção anterior, tratou-se dos pontos de bifurcação e das escolhas entre trajetórias alternativas que surgem juntamente com novos padrões de comportamento, ou novos atratores. Esses novos atratores podem ser associados a outro conceito fundamental da Teoria do Caos: o conceito de “Atratores Estranhos”.

Com sistemas dinâmicos, **não-determinísticos**, os atratores não são apenas pontos e ciclos limites estáveis, ou seja, não são um padrão de movimento que se repete continuamente, conforme propôs Poincaré (In: Stewart, 1991, p. 134). Segundo Lewin (1994, p. 93), eles não são estáticos, mas mudam as possibilidades dinâmicas à medida que o meio ambiente muda. Este novo tipo de atrator recebeu o nome de *atrator estranho*⁴⁹.

O atrator estranho foi primeiramente descoberto na climatologia no início da década de 60. Edward Lorenz, um meteorologista, experimentava simulações atmosféricas em seu computador - inseria diversas variáveis e rodava o programa para observar que tipos de padrões atmosféricos tais condições iniciais iriam gerar. Um dia, entretanto, Lorenz resolveu recriar um movimento que já havia observado e entrou novamente os dados anteriores no programa, porém, desta vez, para efeito de simplificação, arredondou as últimas casas decimais do número, pensando que esta pequena mudança não alteraria o padrão de comportamento do sistema. Para sua surpresa, verificou algo muito diferente na tela do seu computador. O pequeno arredondamento causou inicialmente pequenas mudanças que afetaram os resultados dos próximos cálculos e assim sucessivamente, resultando em um padrão atmosférico totalmente divergente do anterior. Para tentar entender tal comportamento, Lorenz desenvolveu novas

⁴⁹ Stewart (1991, p. 134) explica que o nome atrator estranho é uma “declaração de ignorância”, uma vez que sempre que os matemáticos não conseguem precisar algo, o chamam de ‘patológico’, ‘anormal’, ‘estranho’, ou coisa parecida. Ao mesmo tempo, quer dizer que é algo importante que precisa ser investigado.

simulações, desta vez com gases e tentou encontrar uma forma de apresentar um modelo de ação do comportamento caótico observado. A representação gráfica deste modelo foi apresentada através de uma forma fractal, que Lorenz chamou de “Atrator de Lorenz” (figura 4)⁵⁰.



FIGURA 4 – Atrator de Lorenz

O atrator de Lorenz, apresentado na figura 4, lembra a forma de uma borboleta, daí o termo *efeito borboleta*, comumente usado para descrever os sistemas caóticos, onde pequenas mudanças podem causar resultados divergentes. O termo veio a ser usado para descrever uma característica marcante dos sistemas complexos: a *sensibilidade às condições iniciais*.

A sensibilidade às condições iniciais significa que duas condições extremamente próximas acabam por fazer coisas totalmente independentes (STEWART, 1991, p. 125), ou ainda que pequenas alterações nas condições iniciais podem causar grandes efeitos. Uma consideração deve ser traçada aqui com relação ao peso semântico da palavra “iniciais”. O leitor não familiarizado com a Teoria do Caos pode ser pego na armadilha construída por este léxico. A palavra “iniciais” nos remete a “início”, “começo” e, em se tratando de um sistema, ao “nascimento” deste sistema. No entanto, em sistemas dinâmicos que estão sempre em movimento, seria difícil determinar qual seria o ponto preciso para se obter um conjunto de

⁵⁰ Para uma leitura mais detalhada sobre o *Atrator de Lorenz*, ver Stewart (1991, p. 147-58).

características e tratá-las como iniciais. Na verdade, o que este princípio quer dizer é que o sistema é sensível a pequenas mudanças. A metáfora do efeito borboleta sugere que, em um sistema complexo como o tempo atmosférico, o bater das asas de uma borboleta - movimento simples que, no entanto, causa uma pequena mudança nas correntes de ar – pode causar um terremoto em uma outra região do globo. Preste atenção para o uso do modalizador “pode”. Isso não quer dizer de forma alguma que qualquer borboleta que bater suas asas vai causar um terremoto. Se isso fosse verdade, haveria que se eliminar todas as borboletas do globo terrestre. O que a metáfora da borboleta nos diz é que dependendo do grau de interação de um sistema – *efeito multiplicativo* - e do ponto crítico em que esse sistema se encontra, uma simples mudança no contexto pode gerar uma mudança drástica. Quanto mais interação houver no sistema, tanto maior a probabilidade de pequenas mudanças gerarem grandes efeitos.

Os pontos de bifurcação comentados acima determinam locais onde o sistema se bifurca, desenhando novos movimentos que também se bifurcam indefinidamente e formam um atrator estranho. O atrator estranho, como o atrator simples, pode ser entendido como um padrão de movimento no qual o sistema se estabiliza; porém, enquanto um atrator simples repete indefinidamente um mesmo movimento, passando sucessivamente pelos mesmos pontos, um atrator estranho é um sistema que se bifurca e nunca passa duas vezes pelo mesmo lugar. O atrator estranho é típico dos sistemas ditos caóticos, uma vez que, por não apresentarem um comportamento típico de curto prazo, parecem totalmente desordenados, mas, a longo prazo, apresentam um padrão identificável. Este atrator resulta de um sistema que é sensível a pequenas mudanças como foi verificado acima e tem forma fractal (voltaremos a essa questão posteriormente).

2.2.3.1 Atratores estranhos e identidade

No momento contemporâneo, há um descentramento da sociedade. Hall (2001, p. 17) explica este processo:

A sociedade não é, como sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma.

Segundo o mesmo autor, a consequência desse deslocamento para as questões de identidade é que há uma desarticulação das identidades estáveis do passado e uma criação de novas identidades; “a produção de novos sujeitos [...]; a recomposição da estrutura em torno de pontos nodais particulares de articulação”.

A afirmação de Hall pode ser ilustrativa da analogia que se faz entre os atratores estranhos e as questões de identidade. A cada novo discurso, pode haver um novo apelo ao indivíduo – ou seja, pode haver a perturbação do sistema que estava estável em um movimento particular “atrator”. Esta “perturbação” pode causar bifurcações ao deslocar as identidades estáveis, ou seja, desviando a trajetória estável do atrator para novos movimentos, nesse caso a emergência de novas identidades e novos padrões de comportamento, o caos se apresenta. Este movimento continua até que nova ordem se instaure, ou como Hall estabelece, há uma “recomposição da estrutura em torno de novos pontos de articulação”, ou, usando os termos da Teoria do Caos, o sistema se estabiliza em novos atratores.

Assim como os atratores estranhos mudam as possibilidades dinâmicas quando o ambiente muda, também a identidade é alterada de acordo com o ambiente social. Segundo

Josselson⁵¹, (In: GOLAFSHANI, 2002), “a identidade é a interface entre o indivíduo e o mundo, e seus elementos podem ser alterados de acordo com o ambiente ao nosso redor”. As mudanças da sociedade contemporânea e os novos discursos que se articulam nela concorrem para a formação de novas identidades. O atrator estranho, conforme visto, é um padrão de movimento que nunca se repete, assim também o é o sistema identitário.

Para entender melhor esta relação entre identidade e atrator estranho, recorre-se novamente a Bakhtin. Conforme salientado acima, duas forças atuam no discurso – a força centrípeta, descrita anteriormente, e a força centrífuga. Bakhtin explica a força centrífuga como aquela que move no sentido da heterogeneidade, oposição e diversidade. Segundo ele (BAKHTIN, 1981, p. 272), “paralelamente às forças centrípetas que concorrem para a unificação e centralização, as forças centrífugas da língua desenvolvem seu trabalho ininterrupto de descentralização e desunificação”.

As forças centrífugas da língua são representadas pelos diversos gêneros discursivos associados a diferentes propósitos e a diferentes instituições e situações sociais que concorrem para a desunificação, isto é, para apresentar opções de comportamento divergentes daquelas padronizadas e determinadas pelas forças centrípetas.

Cada enunciado proferido centraliza as duas forças que atuam no discurso, porém o autor sugere que as forças centrífugas sejam as mais importantes: “nós devemos lidar com a vida e comportamento do discurso em um mundo contraditório e multi-lingual” (BAKHTIN, 1981, p. 275). Hall (2003, p. 346) corrobora o pensamento de Bakhtin ao afirmar que

⁵¹ JOSSELSO, R. **Finding herself**: pathways to identity development in women. San Francisco: CA: Jossey-Bass, 1990.

[...] somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças – de gênero, sexualidade, classe. Trata-se também do fato de que esses antagonismos se recusam a ser alinhados; simplesmente não se reduzem um ao outro, se recusam a se aglutinar em torno de um eixo único de diferenciação (HALL, 2003, p. 346).

As diferenças mencionadas por Hall, que nunca se alinham em um eixo único, são exemplos dessas forças contraditórias do discurso. Ao tratar as questões da diáspora, esse autor (2003, p. 83) observa que ainda que membros de comunidades migrantes mantenham sua integração vertical a suas tradições de origem, existem vínculos laterais que os atraem para outras “comunidades de interesse, prática e aspiração”, que podem ser reais ou simbólicas. Segundo o autor, “os membros individuais, principalmente as gerações mais jovens, são atraídos por forças contraditórias” que co-existem e clamam por uma negociação com as forças da tradição. Embora o autor se refira a grupos diaspóricos, podemos observar comportamento semelhante em grupos sociais residentes em um mesmo país, região ou comunidade local. Sempre existem as forças da tradição, dos gêneros sociais que regulam as interações nessas comunidades co-existindo com forças discursivas contraditórias, em determinados momentos, até opostas, que entram em tensão e, em muitos casos, causam a ruptura com práticas sociais já estabilizadas e naturalizadas em dada sociedade, gerando a emergência de novos padrões de comportamento.

Neste mundo contraditório, o que dizemos e o que fazemos está associado às experiências que vivenciamos, aos ambientes que freqüentamos e aos discursos a que temos acesso e nos afiliamos. Nosso pensamento individual acaba sendo “povoado” pelas palavras do “outro”:

Como algo vivo, sócio-ideologicamente concreto, como opinião carregada de heteoglóssia, a língua, para a consciência individual, repousa na fronteira entre si mesmo e o outro. A metade da palavra na língua pertence a outro (BAKHTIN, 1981, p. 293)⁵².

⁵²“As a living, socio-ideological concrete thing, as heteroglot opinion, language, for the individual consciousness, lies on the borderline between oneself and the other. The word in language is half someone else’s” (BAKHTIN, 1981, p. 293).

Na contemporaneidade, a vasta opção de discursos, estilos e a mediação da sociedade pela mídia concorrem para diversas possibilidades de bifurcações identitárias:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo Mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação interconectados, mais as identidades se tornam desconectadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem 'flutuar livremente'. Nós somos confrontados por diversas identidades diferentes (cada uma nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós) (HALL, 2001, p. 75)⁵³.

Conforme observa Hall, a cada encontro social, a cada novo discurso, uma nova identidade pode emergir. Essa emergência é comum e constante na contemporaneidade, ao ponto de parecer algo desordenado, ou como o Hall sugere, “parece flutuar livremente”, sem uma ordem, explicação ou previsão, ou como um “sistema caótico”.

Qualquer antropólogo ou psicólogo que tentasse prever ou mensurar a emergência identitária na sociedade atual se confrontaria com a dificuldade, ou mesmo a impossibilidade, de engajamento nesta tarefa. Quando nasce uma criança, não é possível prever o que será dela no futuro, quais as identidades que poderão emergir. Assim, como nos sistemas caóticos, tomando-se um conjunto de condições - família, escola, contexto onde vive, amigos, religião, momento histórico, e outras - seria possível enumerar uma série de probabilidades potenciais de emergência identitária, mas afirmar, com certeza, quais dessas probabilidades se efetivariam realmente na vida deste indivíduo é impossível. E mais ainda, é impossível prever todos os discursos a que este indivíduo terá acesso durante sua trajetória, todas as situações sociais que vivenciará, sendo assim, é possível que haja emergência identitária além das diversas

⁵³ “The more the social life becomes mediated by the global market of styles, places and images, by the international trips, by the images from the media and by the interconnected communication systems, more the identities become disconnected of times, places, histories and specific traditions and seem to ‘float freely’. We are confronted by several different identities (each one appealing to us, or better, appealing to different parts of us)” (HALL, 2001, p. 75).

probabilidades que se traçou inicialmente. É devido a esse fator, característico de um sistema caótico, que as identidades “parecem” flutuar livremente, como propõe Hall. No entanto, chama-se a atenção aqui para a palavra “parecem”, porque na verdade, elas não flutuam desordenadas, há uma lógica por traz da aparente desordem, e se traçarmos a trajetória de vida deste indivíduo, será possível perceber em que momentos críticos, o sistema identitário se bifurcou, fragmentou, ou fractalizou (como será argumentado na seção que se segue). Poderemos, assim, visualizar a ordem que subjaz ao “caos”.

Falando em visualização, a representação geométrica de sistemas caóticos, que estão em processo de constante transformação e nunca passam pelos mesmos pontos, não pode ser feita pela geometria Euclidiana de quadrados, círculos, triângulos e outras formas precisas. Conforme dito anteriormente, um sistema caótico tem forma fractal. Na próxima seção, veremos qual a implicação disso para as questões de identidade.

2.2.4 Fractais

Fractal é uma figura geométrica que é auto-semelhante em diversas escalas e representa a matemática do caos⁵⁴. A geometria do caos surgiu com Benoit B. Mandelbrot, que cunhou o termo fractal em 1977 e surpreendeu os matemáticos da época ao lançar uma pergunta aparentemente estúpida: “qual é a medida do litoral britânico?” A resposta parecia óbvia, até Mandelbrot provar que a costa britânica, assim como qualquer outra costa marítima, é infinita. Qualquer forma de relevo é limitada por uma área externa, demarcada pela sua superfície, no entanto, ao aproximarmos o grau de observação deste relevo é possível verificar que cada área

⁵⁴ As explicações sobre os fractais, apresentadas nesta seção, foram embasadas em Stewart (1991, p. 232-60) e em Ray (2006).

possui pequenos lagos, pedras, depressões e outros acidentes geográficos, e quanto mais aproximarmos a observação, mais descobriremos novos contornos e assim infinitamente, o que torna impossível o cálculo finito do perímetro desta área. A figura 5 mostra o desenho geométrico usado por Mandelbrot para tentar explicar seu raciocínio – o litoral é limitado pela área externa, porém esta área externa possui divisões internas infinitas, logo, seu perímetro é infinito. Uma outra observação importante é que essas formas fractais são auto-similares em diferentes escalas, ou seja, não importa o grau de aproximação da observação, as formas fractais apresentam as mesmas propriedades da área total.

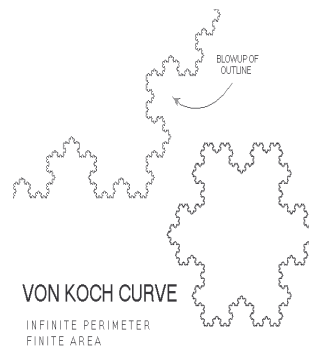


FIGURA 5: Curva Von Kock – perímetro infinito com área finita.

Após esta primeira surpreendente descoberta, Mandelbrot resolveu estudar também a oscilação dos preços de algodão e descobriu que, apesar do comportamento aparentemente aleatório e não previsível dessas oscilações, a longo prazo, era possível traçar uma curva das oscilações que mantinha uma ordem e uma escala. Esta descoberta foi fundamental e hoje é usada pelos profissionais das bolsas de valores para prever as oscilações financeiras e investir de acordo com as mesmas.

Uma outra forma de se entender as duas propriedades dos fractais – auto-similaridade em diferentes escalas e possibilidade de fragmentação interna infinita – é tomando-se o chamado “Conjunto de Cantor”⁵⁵ (figura 6):



FIGURA 6: Conjunto de Cantor, Queijo de Cantor ou Poeira de Cantor

Na figura 6 acima, tem-se um segmento de reta, digamos AB. Ao retirarmos os terços médios deste segmento, obtemos segmentos de retas cada vez menores, mas que, entretanto, conservam as mesmas propriedades do segmento de reta inicial. A possibilidade de retirada destes terços médios é infinita, ou seja, pode-se fragmentar infinitamente este segmento em segmentos menores. No entanto, toda esta fragmentação interna é limitada externamente pelo tamanho do segmento da reta AB.

Exemplos da geometria fractal são encontrados com abundância na natureza: a couve-flor é um bom exemplo dela. Se analisarmos cada pedaço da couve-flor, veremos que este é exatamente igual ao todo. Outros exemplos são as folhas e copas das árvores. O corpo humano também apresenta estas formas e, como exemplo, podemos citar as artérias e os brônquios dos pulmões que contêm mais de quinze bifurcações sucessivas⁵⁶. Os fractais oferecem um modelo matemático para a Teoria do Caos.

⁵⁵ O conjunto de cantor foi descoberto por Henry Smith em 1875, conforme estabelece Stewart (1991, p. 134). Em 1883, o fundador da Teoria dos Conjuntos – George Cantor – retomou o modelo de Smith e o denominou Conjunto de Cantor, também chamado “Queijo de Cantor” ou “Poeira de Cantor”.

⁵⁶ Informações disponíveis em: <http://www.fractalwisdom.com/FractalWisdom/fractal.html>.

2.2.4.1 Fractais e identidades fractalizadas

Qual é a relação estabelecida entre as questões de identidade e as formas fractais? Para iniciar esta reflexão, tomemos o significado das próprias palavras envolvidas nessa relação. Tanto a palavra “fractal” como a palavra “fragmento” têm a mesma etimologia. Ambas vêm do latim *fractus*, do verbo *frangere* que significa “romper, criar fragmentos irregulares”. No entanto, a resposta à pergunta imposta ultrapassa a etimologia lexical. As propriedades dos fractais descritas acima não apenas se aplicam perfeitamente às questões de identidade da sociedade atual, como também contribuem para o entendimento mais profundo dessas questões.

A expressão “identidades fragmentadas”, conforme já visto, tem sido amplamente utilizada por teóricos da contemporaneidade para descrever o deslocamento e conseqüente processo de fragmentação identitária causado pelas rápidas e constantes mudanças da era global. No entanto, gostaria de propor que essa expressão seja substituída por “identidades fractalizadas”⁵⁷, para que possa incorporar toda a complexidade do que traduz.

Para iniciar a argumentação, voltemos às características básicas de um fractal: infinitas possibilidades de fragmentação interna, delimitadas pela área externa e auto-similaridade. Começemos pelas possibilidades de fragmentação interna. A esta altura deste trabalho, já deve ter ficado claro para o leitor que a identidade na contemporaneidade não é fixa e estável, mas se ramifica e emerge a cada encontro social. Tantos quantos forem estes encontros e tantos quantos forem os discursos associados a esses encontros, tantas serão as identidades sociais que poderão emergir na vida de um indivíduo. Essa possibilidade de fractalização é infinita, no entanto, é ao mesmo tempo delimitada tanto pelo fechamento biológico do indivíduo quanto pela sua condição

⁵⁷ O termo “identidades fractalizadas” foi proposto pela minha orientadora – Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva – em uma sessão de orientação na qual discutíamos o conceito de fractal. Gostaria de prestar a ela meu tributo de gratidão por esse importante *insight* que tanto contribuiu para o desenvolvimento posterior deste trabalho.

social. Com relação a esta última, o posicionamento social do indivíduo o limita a determinadas escolhas que, conforme Giddens (2002, p. 84), “são usadas para reforçar a distribuição das oportunidades de vida”. Por exemplo, as possibilidades negadas pela privação econômica delimitam o acesso a determinados discursos e podem causar a exclusão social e, no caso da identidade, a não emergência de determinados fractais identitários.

Outro fator com relação ao limite externo do sistema é que, ainda que haja inúmeras e infinitas subdivisões identitárias internas, o ser continua sendo único, ou seja, o indivíduo é apenas um. No exemplo já mencionado anteriormente, ainda que haja as identidades de mãe, filha, professora, pesquisadora, e outras tantas, continuo sendo uma única pessoa, vivendo em uma coordenada de tempo e espaço que, ao mesmo tempo em que me torna única, possibilita a emergência das minhas várias identidades.

Tomando novamente a primeira propriedade do fractal, vejamos as figuras 7 e 8 abaixo, para visualizarmos os argumentos propostos. O triângulo apresentado é delimitado pela área externa. Assim também, o nosso eu é delimitado por nosso fechamento biológico e pela nossa situação social. No entanto, dentro deste limite externo, há infinitas possibilidades de subdivisões internas (novos triângulos, auto-similares ao todo). Também a identidade individual externa é composta pela interação entre as diversas possibilidades de subdivisões internas.

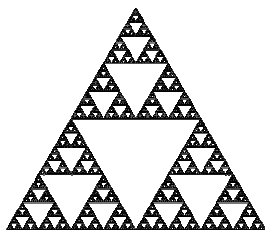


FIGURA 7: Triângulo conhecido como “*Sierpinski gasket*” – uma das formas de representação da geometria fractal.



FIGURA 8: representação das múltiplas identidades humanas.

Passemos agora para a segunda característica dos fractais – auto-similaridade. Esta característica se refere ao fato de um fractal ser semelhante em diversas escalas e implica que o todo contém todas as propriedades da parte, assim como as partes contêm todas as propriedades do todo. Com relação às questões de identidade, a identidade social é composta pela interação das múltiplas identidades que emergem na vida do indivíduo. Porém, cada identidade que emerge, influencia e é influenciada pelas outras. A forma como penso e ajo enquanto mãe é condicionada pela forma como vivi e vivo minha identidade de filha, professora, e as demais que emergiram em minha trajetória de vida. Cada uma dessas identidades se desenvolve de determinada maneira em face das outras. E qual delas alinha todas? Hall (2001, p. 20) responde a essa pergunta ao afirmar que “nenhuma identidade singular pode alinhar todas as diferentes identidades com uma identidade mestra, única, abrangente”.

Para melhor entender essa questão, voltemos à Psicologia Gestáltica e tomemos a noção de figura/fundo. A emergência da figura só é possível tendo o fundo que faz parte da mesma imagem. Conforme o ângulo de que se vê, novas figuras se formam, mas todas elas ao virem “para frente”, colocam as outras possibilidades de visualização ao fundo. Também a emergência identitária assim ocorre. Cada encontro social faz com que uma identidade emerja, mas essa identidade que emerge possui todas as propriedades das outras e quando ela emerge, as demais não desaparecem, apenas se mantêm como fundo. É interessante observar ainda que, em um mesmo encontro social, múltiplas identidades podem emergir, dependendo dos atores e discursos sociais envolvidos. Assim, um aluno assistindo a uma aula, ao receber um telefonema no celular da namorada, passa o fractal identitário de aluno para o fundo e assume o de namorado por alguns minutos; após desligar o telefone, volta para sua identidade de aluno e coloca a de namorado ao fundo. Outras vezes, é possível observar em aula que, embora a situação social concorra para a emergência da identidade de aluno, o indivíduo está pensando em seus problemas

personais e deixa que suas outras identidades se façam presentes ali, colocando a identidade de aluno ao fundo. Estes exemplos foram dados para explicar como não podemos dizer que uma única identidade pode alinhar as outras e como todas elas se auto-influenciam e condicionam.

Voltemos agora ao termo identidade fragmentada. Fragmentos são pedaços e o uso deste termo nos leva a imaginar que a contemporaneidade, ao causar o deslocamento das identidades estáveis, transforma o ser humano em pedaços de si mesmo. Mas conforme já foi dito, este processo não concorre apenas para a fragmentação, mas também para a unificação e a identidade social é única justamente porque é composta por estas diferentes partes.

O que à primeira vista parece ser um paradoxo é perfeitamente compreendido se tomarmos a propriedade de auto-semelhança dos fractais: as partes possuem as propriedades do todo e o todo contém todas as propriedades das partes. Essa noção é essencial para formar um senso de “inteireza” do ser humano. As múltiplas identidades do indivíduo não são “pedaços” do todo que é a identidade social do mesmo. Elas contêm em si todas as características do “eu” inteiro e ao mesmo tempo, de cada uma das outras partes. O “eu” social emerge a partir da interação das múltiplas identidades que o compõem e, sendo assim, possui todas as propriedades e características de cada uma delas. Por outro lado, cada fractal de identidade ao emergir, não desconstrói os outros, mas é influenciado por eles e possui em si, as características deles.

É devido a esse processo descrito que podemos dizer que os processos de (re)construção identitária e aprendizagem de línguas guardam entre si uma **inteiração**, muito mais que uma interação. O engajamento de determinado indivíduo no processo de aprendizagem de línguas faz com que um novo fractal identitário emergja: o de aprendiz de língua estrangeira. Como esse fractal está em interação com os demais e com o todo, isso faz com que a emergência do primeiro cause a reconstrução dos demais e, em última instância, da noção de todo identitária emergente, que agora é, também, influenciada pelo fractal identitário de aluno de língua estrangeira. Nesse

sentido, a emergência do fractal identitário de aprendiz de línguas estrangeiras atua sobre o processo de construção da identidade social, influenciando-o e agindo sobre ele. Por outro lado, esse fractal emergente de aprendiz passa a interagir com os demais fractais identitários daquele indivíduo. Da interação entre eles, resultará uma negociação, algumas vezes harmônica, outras vezes conflituosa, desses fractais. Essas negociações estabelecidas, por sua vez, influenciam o processo de aprendizagem de línguas, podendo contribuir para sua maximização (no caso das negociações harmônicas e bem estabelecidas), ou para seu fracasso (no caso das negociações conflituosas e mal sucedidas). É com base nesse argumento, que proponho, nesta reflexão, que haja uma inteiração, muito mais que uma interação entre os processos de aprendizagem e construção identitária.

Mais uma vez, a visão trazida pela Teoria da Complexidade possibilita uma nova perspectiva para as questões relativas à identidade social. Uma vez que em um sistema “as conexões entre os componentes criam uma espécie de unidade ou todo sobre o sistema”⁵⁸ (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p. 26), assim também o olhar da complexidade sobre as questões de identidade social requer que resgatemos a noção de todo, ausente do termo “identidades fragmentadas” e evocada no termo “identidades fractalizadas”. Assim como Wenger (1991, p. 53) observa,

É através do processo teórico de descentramento em termos relacionais que alguém pode construir uma noção robusta da “pessoa como um todo”⁵⁹ que faça justiça às múltiplas relações através das quais as pessoas se definem na prática⁶⁰.

⁵⁸ The connections among components create a kind of unity or wholeness about the system (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p. 26).

⁵⁹ Aspas do autor.

⁶⁰ “It is by the theoretical process of decentering in relational terms that one can construct a robust notion of ‘whole person’ which does justice to the multiple relations through which persons define themselves in practice” (Wenger, 1991, p. 54).

Por essa visão, as múltiplas identidades não “partem o ser em pedaços”, ao contrário, corroboram a construção da visão de um ser inteiro e complexo, que não pode ser estudado, tomando-se apenas as partes isoladas e fragmentadas, mas tomando-as como em constante interação entre si, com o todo e com o ambiente social que determina sua emergência.

Evocando, então, as duas propriedades dos fractais, proponho que o termo **identidade fractalizada** seja usado para se referir ao caráter dinâmico e emergente do processo de (re)construção identitária, o qual ocorre infinitamente de acordo com as também infinitas possibilidades de pertencimento às e vivência nas práticas sociais, porém é delimitado pelo fechamento biológico e posicionamento sócio-histórico do indivíduo. Este conceito de identidade fractalizada requer, ainda, que entendamos o “eu” social como constituído pelos diversos fractais identitários que emergiram nos encontros sociais vividos, estando esses em constante interação, se auto-influenciando e auto-constituindo e corroborando uma noção de todo identitário que não é único, estável e pré-determinado, mas que é diverso, emergente e reconstruído continuamente em face das experiências e transformações vividas por cada fractal identitário que o compõe.

Tendo em vista essa argumentação, passo a partir de agora a usar o termo “identidade fractalizada” (e não identidade fragmentada) para evocar as propriedades dos fractais que melhor representam a identidade como um sistema complexo e caótico e para o entendimento de como os efeitos da contemporaneidade não despedaçam o ser humano, simplesmente, o tornam mais complexo.

3.0 METODOLOGIA

“Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que um acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”. (Walter Benjamim⁶¹)

Conforme apresentado no capítulo teórico deste trabalho, a identidade na contemporaneidade, pela sua natureza fluida, dinâmica, múltipla, descentrada, fractalizada e emergente, pode ser considerada um sistema caótico e complexo. Esse sistema interage com outros sistemas e o objetivo central deste trabalho é refletir sobre a interação entre identidade e aprendizagem de inglês. Podemos nos questionar se é o processo de emergência identitária que influencia o processo de aprendizagem ou se é o último que influencia a reconstrução da identidade. A resposta pode parecer impossível de ser respondida se tomarmos a tradição positivista cravada em nossa cultura que vê, de acordo com os princípios da lógica, os opostos como contraditórios e estabelece uma relação de causa e efeito sobre os fenômenos sob investigação. Na verdade, se assumirmos um outro olhar científico, veremos que a visão de opostos deve ser substituída pela visão de complementaridade.

Com base no argumento apresentado, propõe-se, neste trabalho, a uma mudança do paradigma da simplicidade que caracteriza o pensamento cartesiano para o paradigma da complexidade que permite que pólos supostamente dicotômicos sejam essenciais para a

⁶¹ Walter Benjamim em “A imagem de Proust”, p. 37.

construção de um único todo. Essa visão holística do todo é necessária para que possamos entender mais profundamente a interação, ou melhor, a inteiração que caracteriza os processos de construção identitária e aprendizagem de línguas.

O paradigma da complexidade requer que o fenômeno sob investigação seja entendido levando-se em consideração os diversos fatores que atuam sobre ele e, nesse sentido, a pesquisa narrativa apresenta-se como um instrumento metodológico útil para entendermos tanto o processo de construção do “eu” como para refletirmos sobre a complexidade que envolve os processos de aprendizagem de línguas e de emergência identitária.

Na seção 3.1, apresento a pesquisa narrativa e suas principais características. Algumas considerações teórico-metodológicas serão desenvolvidas para justificar a escolha desse tipo de pesquisa para os fins deste trabalho. Na seção 3.2, contrasto o paradigma da complexidade com o cartesiano com o intuito de demonstrar a pertinência e a necessidade de seu uso para as reflexões desenvolvidas. A seção 3.3 traz algumas considerações sobre o duplo uso das narrativas neste trabalho: como instrumento de pesquisa e como o próprio mecanismo para a construção identitária. Na seção 3.4, descrevo o desenvolvimento metodológico da pesquisa e, finalmente, na seção 3.5, desenvolvo uma discussão sobre a validade e as limitações metodológicas da mesma.

3.1 A pesquisa narrativa

A pesquisa narrativa é definida por Lieblich et al. (1998, p. 2) como “qualquer estudo que usa ou analisa materiais provindos de narrativas”. Essa é uma definição muito geral, e para aprofundá-la, é conveniente apresentar uma definição mais detalhada do que vem a ser narrativa. Para Pavlenko (2007, p. 175), as narrativas autobiográficas são “produções culturais, institucionais e sociais que funcionam como um gênero e refletem as convenções literárias,

normas sociais e estruturas de expectativa de espaço e tempo nos quais elas foram contadas”.

Para uma definição mais aprofundada, tomemos Polkinghorne (1998, p. 11):

Narrativa é um esquema pelo qual seres humanos dão *significado*⁶² às suas experiências de *temporalidade e ações* pessoais. O significado narrativo funciona de maneira a dar forma ao entendimento de uma proposta para a vida e de forma a *unir* ações do dia-a-dia e eventos em unidades de episódio. Ele proporciona uma *estrutura* para entender os eventos passados da vida de alguém e para planejar ações futuras. É um esquema essencial pelo qual a existência humana adquire significado⁶³.

A definição de Polkinghorne apresentada acima evidencia as características principais da narrativa: significado, temporalidade, ações, união (coesão) e estrutura. Tratemos cada uma delas detalhadamente.

A primeira palavra-chave, em se tratando de narrativas, é *significado*: narrativas são esquemas de significação. Através das histórias que as pessoas contam, os eventos são reordenados e conectados por sistemas de significados que fazem com que ações e situações acontecidas isoladamente façam sentido em um enredo coerente e único. As narrativas, segundo Lieblich et al., Polkinghorne e Pavlenko, são um meio de dar significado à vida e, eu acrescentaria, dar vida ao significado.

Para Polkinghorne (1998), o objetivo principal do estudo do significado nas narrativas é explicitar as operações que o produzem e demonstrar as implicações deste para o conhecimento da natureza humana. O autor esclarece que a existência humana é uma fusão das dimensões matéria, vida e significado. A dimensão do significado não é algo concreto, mas é uma atividade

⁶² Grifos meus.

⁶³ “Narrative is a scheme by means of which human beings give meaning to their experience of temporality and personal actions. Narrative meaning functions give form to the understanding of a purpose to life and to join everyday actions and events into episodic units. It provides a framework for understanding the past events of one’s life and for planning future actions. It is the primary scheme by means of which human existence is rendered meaningful” (POLKINGHORNE, 1998, p. 11).

que se manifesta via discurso e ações sociais. Para o estudo do significado nas narrativas, o autor sugere que os meios lingüísticos sejam analisados, já que a língua é veículo de valores, ideologias e está impregnada de significados sociais e culturais, transmitidos de geração em geração através de mitos, fábulas, histórias e outras formas de narrativas que contribuem para a formação do pensamento humano. Para participar como membro de uma cultura, faz-se necessário que se conheça esses significados culturais que não são estáticos, mas são modificados e re-significados pelos participantes daquela cultura. Diante disso, este trabalho corrobora a afirmação feita por Lieblich et al. (1998, p. 9) de que “estudando e interpretando narrativas pessoais, o pesquisador pode acessar não apenas a identidade individual e seu sistema de significação, mas também o mundo social e cultural do narrador”⁶⁴.

O segundo aspecto salientado na definição de narrativa de Polkinghorne é a temporalidade. Tanto Polkinghorne (1998) quanto Mishler (2006) discorrem sobre o “tempo” nas narrativas. Em estudos tradicionais de narrativas⁶⁵, apenas o tempo cronológico era tomado como unidade de análise, porém uma outra dimensão temporal mais complexa também está presente nas narrativas. Mishler adota a perspectiva apresentada por Ricoeur (1980)⁶⁶ de que toda narrativa combina duas dimensões com relação ao tempo: uma cronológica, denominada dimensão episódica, que apresenta os eventos na ordem linear em que ocorreram; e outra, não cronológica, denominada configurativa, de acordo com a qual o enredo na narrativa constrói um todo, partindo de eventos isolados. É essa segunda dimensão que permite que a complexidade esteja presente nas narrativas. Ao contar um fato, o narrador se situa em uma coordenada de

⁶⁴ “[...] by studying and interpreting self-narratives, the researcher can access not only the individual identity and its systems of meaning but also the teller’s culture and social world” (LIEBLICH et al., 1998, p. 9).

⁶⁵ Ver, por exemplo, LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. (ed.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967. pp. 12– 44.

⁶⁶ RICOEUR, P. Narrative time. *Critical Inquiry*, 7 (1), p. 169–190, 1992. Oneself as another. K. Blamey (Trans.). Chicago: University of Chicago Press, 1980.

tempo e espaço específica, em uma prática discursiva de ação social que, ao mesmo tempo, é capaz de evocar o passado e criar expectativas para o futuro. Mishler não desqualifica as análises desenvolvidas tomando-se apenas a dimensão temporal. O autor explica que pesquisas positivistas que analisam o mundo físico, por exemplo, podem se beneficiar desse tipo de análise, no entanto, para o estudo das ações humanas, em que a memória, a consciência e a reflexão estão presentes, o modelo linear, de causa/efeito representado pela dimensão cronológica é reducionista e incompleto, não sendo capaz de englobar o dinamismo representado pela mudança, desenvolvimento, interação entre eventos, ações, passado e presente:

[...] o uso do modelo de tempo cronológico para o estudo dos sujeitos humanos – e outras espécies vivas com capacidades variadas de memória, consciência, etc. – só pode ser garantido se os despirmos, teoricamente é claro, daquelas capacidades e tratá-los como objetos materiais. Mas se desejarmos entender como indivíduos aprendem, mudam e desenvolvem, então temos que ter uma alternativa para o modelo linear causal cronológico, uma [alternativa] que permita considerar suas ações no presente em busca de um desejado ou afastado de um não desejado estado futuro. E deve permitir também suas formas de re-interpretação do significado de eventos passados em termos de conseqüências futuras, através das quais eles redefinem quem são e revisam os enredos de suas histórias de vida (MISHLER, 2006, p. 36)⁶⁷.

De forma semelhante a Mishler, e usando também a perspectiva sobre a bi-dimensionalidade temporal de Ricoeur, Polkinghorne enfatiza três importantes aspectos da dimensão não-cronológica. Segundo o autor, a primeira função da narrativa é evidenciar a expressão temporal não como uma sucessão abstrata de eventos, mas situando a experiência

⁶⁷ “[...] the use of a clock-time model in studying human subjects – and other living species with varying capacities for memory, consciousness, etc. – can only be warranted if we strip them, theoretically of course, of those capacities and treat them as material objects. But if we wish to understand how individuals learn, change, and develop then we must have an alternative to the linear temporal-order causal model, one that allows for their acting in the present toward a desirable or away from an undesirable future state of affairs. And it must also allow for their ways of reinterpreting the meaning of past events in terms of later consequences, through which they redefine who they are and revise the plots of their life stories” (MISHLER, 2006, p. 36).

humana dentro de um “tempo”. É essa característica que nos permite entender o ser humano como ser situado em práticas sociais específicas.

A segunda função do tempo não-cronológico nas narrativas é a noção de que o tempo individual de uma pessoa atuando nas práticas sociais é partilhado com os “outros” que são evocados na narração. Em outras palavras, na narrativa, o “tempo” é importante para pessoas agindo em conjunto.

Finalmente, a terceira observação sobre o tempo nas narrativas é a ênfase no “agora”, ou seja, a primazia do presente que é explicado, fazendo-se uma série de interligações e re-significações a eventos passados e sendo usado como um ponto para antecipar o futuro. Com essa função, o tempo presente congrega o passado e o futuro em um sistema de significado único.

A ação humana é entendida nas narrativas, segundo Polkinghorne (1998, p. 142), como “uma expressão da existência e sua organização manifesta a organização narrativa da experiência humana. Agir é como escrever uma história, e o entendimento da ação é como chegar à interpretação da história”⁶⁸. A ação humana expressa via discurso e movimentos corporais está impregnada de significados e a causa para determinadas ações difere da causa meramente física e passa ser entendida pela dimensão expressiva. Essa dimensão expressiva é explicada pelo autor como a “causa” que adere significado a aspectos isolados. Dessa forma, a ação humana é a textura física de intenções carregadas de significado e corporificadas por agentes situados. Além disso, as ações humanas ocorrem dentro de contextos culturais específicos que mantêm formas narrativas simbólicas para uso na articulação da ação. Essas formas simbólicas são de domínio público e são entendidas pelos membros de determinado sistema cultural. É o significado comum das ações que confere a possibilidade de “leitura” das mesmas. Os hábitos, normas e outros

⁶⁸ “[...] action is an expression of existence and its organization manifests the narrative organization of human experience. Acting is like writing a story, and the understanding of action is like arriving at an interpretation of a story” (POLKINGHORNE, 1998, p. 142).

“acordos”⁶⁹ sociais permitem a avaliação das ações como “boas” ou “más”, de acordo com as normas morais. Nesse sentido, “a ação por si mesma é a expressão narrativa viva de uma vida pessoal e social” (POLKINGHORNE, 1998, p. 145)⁷⁰. A importância da pesquisa narrativa, em comparação com métodos lógico-matemáticos, para a compreensão das ações humanas como situadas e significativas, é assim resumida por Polkinghorne (1998, p. 146):

Quando a ação é estudada como movimento causado pela força de outros eventos físicos ou mentais e determinada por leis imutáveis, logicamente estruturadas, ou quando é estudada como uma encenação de um sistema de regras, a riqueza e completude de seu significado como uma expressão da existência narrativa é perdida. [...] Um entendimento com base na hermenêutica do comportamento humano como uma expressão narrativa da existência pode produzir descrições muito mais autênticas e úteis para uma ciência da dimensão humana⁷¹.

Completaria que a pesquisa narrativa, em contraposição à tradição positivista, se mostra muito mais rica se o objetivo é captar a complexidade que envolve as ações humanas e a construção e significação da experiência pessoal. Com relação ao trabalho aqui proposto, pode-se dizer, em consonância com De Fina et al. (2006, p. 3) que “alegações de identidade são vistas como ‘atos’ pelos quais as pessoas criam novas definições de quem são”⁷² e estes atos são evidenciados nas narrativas.

Finalmente, as últimas expressões lexicais - “união / coesão” e “estrutura” - que serão discutidas aqui com referência à definição de narrativa de Polkinghorne, dizem respeito à

⁶⁹ Acordo aqui não significa uma norma escrita e aceita por todos, mas um entendimento comum, muitas vezes inconsciente, que é adquirido via rotinização de hábitos em uma determinada cultura.

⁷⁰ “Action itself is the living narrative expression of a personal and social life”(POLKINGHORNE, 1998, p. 145).

⁷¹ “When action is studied as movement caused by the force of other physical or mental events and determined by logically structured, unchanging laws, or when it is studied as an enactment of a rule system, the richness and fullness of its meaning as an expression of a narrative existence is missing. [...] A hermeneutically based understanding of human behavior as a narrative expression of existence can produce far more authentic and useful descriptions for a science of the human realm (POLKINGHORNE, 1998, p. 146).

⁷² “Identity claims are seen as ‘acts’ through which people create new definitions of who they are” (DE FINA et al., 2006, p. 3)

construção lingüística da narrativa. Conforme já argumentado, os seres humanos usam a linguagem para expressarem seus valores, justificarem suas ações como significativas, transmitirem e construírem sua cultura, refletirem sobre e avaliarem seus atos, construírem e reconstruírem suas identidades. Assim sendo, a estrutura lingüística é entendida na narrativa como uma construção hermenêutica. Conforme já salientado também, na narrativa, eventos isolados são reunidos com coesão, de forma a constituir um todo, uma história, um enredo de vida.

O domínio lingüístico é o meio utilizado pelos seres humanos para externarem tanto seus significados quanto suas identidades. É também o meio de acesso a essas identidades e significados. De Fina et al. (2006) apontam para a centralidade dos processos de indexação construídos no e pelo discurso que possibilitam a conexão de enunciados à realidade extra-lingüística devido à habilidade dos signos lingüísticos de se referirem a aspectos do contexto social. “Criando atos de referência, interagentes continuamente constituem e reconstituem suas posições, com relação a cada outro, a objetos, lugares e tempos” (De Fina et al, 2006, p. 4)⁷³. Os autores apontam ainda a importância da habilidade dos signos lingüísticos de evocarem sistemas complexos de significado, tais como, conceitos socialmente partilhados, ideologias, representações, práticas e estruturas sociais.

Com base nos principais aspectos discutidos, proponho uma definição de narrativa para orientar as reflexões e análises desenvolvidas neste trabalho. Esta definição toma as características propostas por Lieblich et al. (1998) e Polkinghorne (1998), discutidas acima, e as amplia para incorporar as contribuições advindas das leituras de Bakhtin e da Complexidade:

⁷³ “By carrying out acts of reference, interactants continuously constitute and reconstitute their positions with respect to each other, to objects, places and times” (DE FINA et al., 2006, p. 4).

Narrativas são construções discursivas que contribuem para tornar explícitos significados pessoais e sociais que motivam determinadas práticas e contribuem para a construção e reconstrução discursiva da identidade do narrador, situando-o em uma coordenada de espaço e tempo que permite a reconstituição sócio-histórica dos fatos narrados, a percepção da polifonia discursiva e a visualização de fatores emergentes resultantes da interação de aspectos diversos que contribuem para a complexidade que caracteriza a formação do ser humano.

Tendo apresentado a definição de narrativa que orienta este estudo, passo para um segundo elemento polêmico, quando se trata de pesquisa narrativa: as narrativas são uma metodologia de pesquisa ou apenas um instrumento? Para responder essa pergunta, remetemo-nos a Pavlenko (2007). A autora situa o início dos estudos utilizando narrativas nos últimos anos da década de 60 e início da década de 70, quando as narrativas se tornaram o foco de um campo interdisciplinar composto pela teoria literária estruturalista, estudos sociolinguísticos e psicologia cognitiva⁷⁴. Nesse período, as narrativas eram utilizadas como um instrumento de pesquisa adicional a se somar a um inventário de instrumentos de pesquisa, tais como *surveys*, observações, questionários e outros, que eram usados na tradição positivista. Porém, no período considerado por Pavlenko como “a virada discursiva das ciências sociais e humanas” (final da década de 70 e década de 80 em diante), as narrativas se tornaram tanto objetos como um meio legítimo de pesquisa nas áreas das ciências humanas e diversos autores as utilizaram para pesquisar importantes questões relativas à identidade⁷⁵. Com relação ao campo da Linguística Aplicada, Pavlenko (2007, p. 164-165) apresenta três contribuições da pesquisa narrativa para as pesquisas sobre aquisição de línguas:

1. Esse tipo de pesquisa oferece ricos *insights* a respeito do mundo privado das pessoas, *insights* esses que não poderiam ser obtidos pelo método lógico-matemático da tradição

⁷⁴ Para um panorama geral desses estudos, ver Pavlenko (2007) e Lieblich et al. (1998).

⁷⁵ Veja, por exemplo, Schumann (1978), Giles (1979). In: ELLIS, 1995), Andersen (1983). In: Ellis, 1995), Norton (2000), Marx (2002), Rajagopalan (2003), Pavlenko e Lantolf (2004), Warschauer (2004), Golafshani (2002), Murphey et al. (2005), Benson e Nunan (2005), Block (2005, 2006), Moita Lopes (2006), Mishler (2006), entre outros.

positivista, sendo assim, permitem entender o processo de aprendizado a partir da visão interior do aprendiz;

2. As narrativas valorizam as conexões existentes entre os vários processos de aprendizado e o fenômeno em si. É importante acrescentar aqui que, justamente por possibilitar a visualização dessas conexões, a pesquisa narrativa contribui para o entendimento da aquisição de línguas como um sistema complexo, uma vez que permite a visualização dos aspectos emergentes, resultantes da interação desses diversos processos mencionados por Pavlenko;
3. A pesquisa narrativa é também uma fonte para a pesquisa sociolinguística histórica e diacrônica. Com relação a esse aspecto, convém mencionar que, como esta pesquisa pretende analisar as questões de identidade por uma perspectiva dialógica e polifônica, conforme proposta de Bakhtin, a contribuição sobre o caráter histórico da pesquisa narrativa é de essencial importância para o presente trabalho, já que permite “escutar as vozes” das instituições sociais e gêneros discursivos que precederam os aprendizes e contribuíram para a formação de seus pensamentos e de suas vozes que se fizeram presentes nas narrativas analisadas. O aspecto diacrônico é importante por possibilitar a inclusão do elemento “tempo” nas análises. Uma vez que as narrativas situam a história contada em um tempo específico e não necessariamente no “agora”, elas possibilitam entender o ser humano como situado contextual e historicamente em práticas discursivas que concorrem para sua formação social.

Apesar dos inúmeros aspectos positivos da pesquisa narrativa como ambos - método e instrumento de pesquisa - ela apresenta algumas limitações e restrições que serão apresentadas posteriormente na seção 3.5. No entanto são exatamente suas limitações que a tornam necessária neste estudo, ou seja, as pesquisas narrativas sofrem críticas provindas de um paradigma

positivista. Para que suas vantagens como instrumento legítimo de pesquisa sejam reconhecidas, ela deve ser entendida pela ótica de um novo paradigma, que neste estudo é representado pelo paradigma da complexidade. É este o novo ponto que será discutido na próxima seção.

3.2 Tradição cartesiana e paradigma da complexidade

Morin (1998, p. 329) define o paradigma cartesiano ou paradigma clássico como aquele que tenta reduzir a complexidade do mundo dos fenômenos para que esses possam ser explicados por leis simples e gerais. Sousa Santos (2007, p. 25) trata essa característica do paradigma cartesiano de “razão metonímica”, fazendo uma alusão à Metonímia, figura de linguagem que toma a parte pelo todo.

De acordo com esse paradigma, o ser humano é um sujeito centrado, racional, unificado e estável e, para ser estudado, adota-se uma posição objetiva que o isola de seu contexto, desconsiderando suas emoções e sua história de vida. Bakhtin (1986, p. 161) se refere a essa característica do paradigma cartesiano como “forma monológica de conhecimento”, uma vez que nesse tipo de epistemologia o ser humano é reificado e transformado em objeto de análise, fato esse que elimina a sua voz.

Nesse paradigma, todo conhecimento científico é gerado a partir de uma única abordagem, o que implicitamente leva à noção de que exista uma única e imutável realidade que está disponível igualmente para todos (não importando o contexto sócio-histórico do pesquisador) para observação e análise. Apenas a dimensão cronológica do tempo é enfocada e os eventos são tratados de forma linear por uma relação de causa e efeito. Sousa Santos (p. 26) chama essa segunda característica do paradigma cartesiano de “razão proléptica”, em alusão à Prolépse -

figura literária através da qual o narrador demonstra já conhecer o final da história. Essa figura se refere à antecipação: “diz-se de um fato que se fixa segundo uma era ou método cronológico”⁷⁶.

Neste tipo de razão proléptica, toma-se como premissa o princípio da universalidade. Morin (1998, p. 330) explica esse princípio argumentando que “só há ciência do geral”, logo “há a expulsão do local e do singular como contingentes ou residuais”. Finalmente, há, segundo Morin, “a soberania absoluta da ordem, ou seja, determinismo universal”; as aleatoriedades são consideradas “desvios” e devem ser evitadas.

Na busca incessante com o intuito de desvendar a identidade na contemporaneidade, o paradigma positivista tem se mostrado inadequado e insuficiente:

Nos anos recentes, [...], o conceito de ‘eu’ tem emergido novamente nos programas de pesquisa nas disciplinas humanas, uma ‘redescoberta’ devida em grande parte à inabilidade da pesquisa científica formal de responder pela variabilidade não explicada do comportamento humano que se observou nas pesquisas usando métodos experimentais (POLKINGHORNE, 1998, p. 149)⁷⁷.

A insuficiência do paradigma cartesiano para explicar as relações humanas é também enfatizada por Sousa Santos (2007, p. 25), que desenvolve uma crítica rigorosa a esse paradigma, o qual ele denomina “razão indolente” por se considerar única e não permitir a inclusão da diversidade epistemológica que pode ser encontrada no mundo como um todo. As razões, metonímica e proléptica, características dessa razão indolente, são apontadas pelo autor como responsáveis por contrair o presente e ampliar o futuro. A contração do presente “faz-se por meio da redução da diversidade da realidade a alguns tipos – concretos, muito limitados, reduzidos - de realidade” (p. 28). O conceito de totalidade advindo dessa visão epistemológica é de que o todo

⁷⁶ Definição retirada do Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 2ª ed. Editora Nova Fronteira.

⁷⁷ “In recent years, however, the concept of self has reemerged in research programs in the human disciplines, a ‘rediscovery’ due largely to the inability of formal science research to account for the unexplained variability in human behavior that has shown up in research using experimental designs” (POLKINGHORNE, 1998, p. 149).

estudado é feito de partes homogêneas. Desconsidera-se, assim, toda a diversidade que caracteriza um fenômeno; há, segundo o autor, um “desperdício da experiência” presente. Para o autor (p. 39), “a diversidade do mundo é inesgotável, não há teoria geral que possa organizar toda essa realidade”. Assim como observa Morin (2008, p. 14),

A inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo.

A solução, para Sousa Santos (p. 39), é recorrer a uma epistemologia que seja capaz de trabalhar com “uma realidade muito mais rica, ainda muito mais fragmentada, mais caótica”. Nesse sentido, a visão trazida pela complexidade vem suprir essa necessidade. A imagem do fractal apresenta um todo também fractalizado em partes. No entanto, na complexidade, ao contrário do paradigma reducionista, essas partes não são tomadas isoladamente. Há que se verificar a forma como uma parte é influenciada pelas demais e a forma pela qual essa inter-relação contribui para a emergência de fenômenos complexos que não poderiam ser compreendidos pelo mero estudo das partes isoladas.

Morin (2001) apresenta três princípios que caracterizam o paradigma da complexidade: *o dialógico, o da recursividade e o hologramático*.

O princípio dialógico é aquele que não vê opostos como contraditórios, mas como necessários para a manutenção um do outro. Por essa visão, não existe noite se não existe o dia, não existe luz se não existe o escuro. Segundo Morin, esse princípio “nos permite manter a dualidade no seio da unidade”.

O segundo princípio – o da recursividade – se refere ao fato de que cada momento, evento ou situação é ao mesmo tempo produtor e produzido. Assim, nas questões sobre identidade e

aprendizagem, poderíamos dizer que a reconstrução de identidade influencia o processo de aprendizagem, que por sua vez influencia a reconstrução da identidade em um ciclo auto-constitutivo e auto-organizador.

Finalmente, o terceiro princípio – hologramático – se refere à característica dos sistemas complexos de serem auto-similaridades. As partes contêm o todo e o todo contém as partes. Dessa forma, o princípio hologramático aplicado à pesquisa rompe com a visão reducionista cartesiana de que as partes devem ser estudadas isolando-as do todo e com a visão holística que enfoca apenas o todo. Qualquer conhecimento deve ser produzido levando-se em consideração que “não se pode conceber o todo sem conceber as partes e não se pode conceber as partes sem conceber o todo”. Nessa perspectiva, “os conceitos não se definem nunca pelas suas fronteiras, mas a partir do seu núcleo” (MORIN, 2001, p. 106). De forma análoga, podemos dizer que a identidade social só pode ser compreendida em sua complexidade, se tomada em relação aos outros elementos: contexto social e histórico; interação com o “outro”; práticas e normas sociais. Se tomarmos cada elemento isoladamente, sem analisar a interação entre eles e deles com o processo de reconstrução de identidade, não é possível entender de forma mais profunda a complexidade da condição humana.

A segunda crítica levantada por Sousa Santos ao paradigma positivista é a ampliação demasiada do futuro, relacionada à razão proléptica. Este tipo de razão, segundo o autor, considera um tempo ideal linear que, de alguma forma, torna o futuro infinito. Ao contrário do plano individual, em que as pessoas cuidam de seu futuro por entendê-lo como limitado, as sociedades tomam por certo o caráter infinito do tempo linear e não se preocupam com transformações significativas do presente com vista a melhorar o futuro. Em seu texto, o autor advoga a favor de uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. A primeira é definida como um “procedimento transgressivo e insurgente” que visa a trazer para o foco

aquilo que é tido como não-existente; aquilo que é “invisível à realidade hegemônica do mundo”. A segunda visa a uma ampliação simbólica das possibilidades de construir o futuro a partir de alternativas emergentes da situação presente.

Uma epistemologia da complexidade, mais uma vez, se apresenta como uma alternativa viável para sanar os problemas apontados por Sousa Santos já que procura agrupar, e não separar, fenômeno, contexto e cultura⁷⁸. Dentro dessa perspectiva, as narrativas, por darem voz aos narradores, abrem um espaço epistemológico às experiências narradas e permitem a ampliação do presente, sugerida por Sousa Santos. Além disso, o tempo das narrativas, por partir do presente, voltar ao passado e recriá-lo e, através dessa recriação, programar o futuro, rompe com a linearidade cronológica e permite, assim como sugere o autor, uma contração do futuro que passa a ser emergente nas possibilidades do presente.

Uma outra consideração com relação à possibilidade de escutar as vozes dos narradores na pesquisa narrativa diz respeito à democratização da ciência. Essa reflexão é levantada por Bohn (2001, p. 116). Para ele, o cartesianismo, caracterizado pela linearidade, hierarquização dos fenômenos e pelo domínio da razão, cria uma nova relação de poder, desta vez não-divina, mas que elege novos “guardiões” para a “verdade”, que é “guardada da apreensão popular”. Os novos guardiões, em nome da cientificidade, excluem a voz popular da pesquisa científica e a torna propriedade de um grupo seleto de pessoas. Estabelece-se aí um processo de exclusão no seio da cientificidade. A pesquisa narrativa, por nos permitir ouvir outras vozes, resgata a possibilidade de trazer a voz do “povo” para a ciência e, nesse sentido, é inclusiva.

⁷⁸ Neste trabalho, o fenômeno investigado é a identidade social na contemporaneidade e sua inter-relação com a aprendizagem de línguas. O contexto é entendido tanto como o contexto social imediato, ou seja, as instituições e práticas sociais travadas nessas instituições, como o contexto sócio-histórico, assim como proposto por Bakhtin (1986), isto é, os gêneros do discurso que precedem o indivíduo e contribuem para a formação de seu pensamento. A cultura é entendida, de acordo com a proposição de Hall (1997), como um conjunto de valores e significados partilhados por determinado grupo social, em dado período histórico; caracterização de um determinado modo de vida comum a um grupo ou a uma época; um conjunto de práticas estruturado pela produção e intercâmbio de significados.

Além de representar um método de pesquisa que corrobora os postulados da complexidade, as narrativas também são construções discursivas usadas pelos narradores para revelarem, construírem e darem sentido a suas identidades sociais. A próxima seção trará uma reflexão sobre essa função das narrativas.

3.3 Narrativa como um instrumento para a construção do “eu”

Neste trabalho, as narrativas são tratadas tanto como um veículo de construção identitária como um instrumento que permite a investigação desse processo. Pavlenko e Lantolf (2004, p. 159) atestam que as narrativas contribuem para trazer à tona aspectos da atividade humana que não poderiam ser detectados por métodos mais tradicionais de pesquisa. Lieblich et al. (1998, p. 7) vão além, propondo que as narrativas são a própria identidade do narrador:

Narrativas pessoais, em ambas as facetas de conteúdo e forma, são as identidades das pessoas. [...] Histórias imitam a vida e apresentam uma realidade interna ao mundo exterior; ao mesmo tempo, entretanto, elas dão forma e constroem a personalidade e a realidade do narrador. [...] Nós nos conhecemos, nos descobrimos e nos revelamos para os outros através das histórias que contamos⁷⁹.

Esse trecho de Lieblich et al. evidencia a capacidade das narrativas de revelar para os outros as identidades dos narradores, o que as torna um instrumento válido de pesquisa.

Além disso, nas palavras das autoras, as narrativas também são usadas para construir a personalidade e realidade dos narradores. Acrescentaria que são usadas para construir a realidade

⁷⁹ “Personal narratives, in both facets of content and form, are people’s identities. [...] Stories imitate life and present an inner reality to the outside world; at the same time, however they shape and construct the narrator’s personality and reality. [...] We know or discover ourselves, and reveal ourselves to others, by the stories we tell” (LIEBLICH et al., 1998, p. 7).

e personalidade sob *a perspectiva*⁸⁰ dos narradores. Nesse sentido, elas contribuem para trazer para a pesquisa as vozes desses narradores, seus contextos e localizações sociais. Elas são ainda instrumentos utilizados pelos narradores para desenvolverem um sentido sobre a construção de suas identidades. Assim como propõe Hall (2003, p. 346), “é somente pelo modo no qual representamos e imaginamos a nós mesmos que chegamos a saber como nos constituímos e quem somos”.

Polkinghorne (1998, p. 14 – 21) afirma que o ser humano está imerso na narrativa, e ela envolve diversos outros gêneros⁸¹. Desde criança, são-nos contadas histórias, fábulas, anedotas e casos. Cada um desses gêneros carrega as ideologias naturalizadas em dada sociedade e contribui para a formação do pensamento humano de acordo com os valores daquela sociedade, já que oferece modelos a serem seguidos e restrições a serem evitadas. Gee (1999) chama esses modelos de modelos culturais⁸².

Polkinghorne observa, ainda, que as narrativas estão presentes em todos os tempos, sociedades e épocas; a história das narrativas começa com a história da própria civilização. Devido a isso, a experiência humana está “envolvida”⁸³ por uma dimensão pessoal e cultural de significados e pensamentos não-materiais que condicionam e determinam as ações. Segundo o autor (p. 17), “as atividades humanas, tanto com relação a movimentos corporais, como a discursos, são expressões e encenações de significado”⁸⁴.

⁸⁰ Grifo meu.

⁸¹ Entenda-se “gêneros”, aqui, no sentido proposto por Marcuschi (2002), como formas textuais escritas ou orais, estáveis, histórica e socialmente situadas. Faz-se, portanto, a distinção do conceito de gênero textual, tal como é empregado aqui, com o conceito de gênero do discurso, no sentido Bakhtiniano do termo, que serviu de pressuposto teórico para a definição de narrativa dada anteriormente.

⁸² Esses modelos serão tratados mais detalhadamente na seção 3.4.2.1.

⁸³ O autor usa o termo “enveloped” que deveria ser traduzido como “envelopado”, mas este vocábulo não existe no português.

⁸⁴ “Human activities, both bodily movements and speech, are expressions and enactments of meaning” (POLKINGHORNE, 1998, p. 17).

As ações individuais adquirem coerência e coesão através das narrativas. A forma como isso acontece é através do enredo (*plot*). Segundo o autor, o enredo é uma atividade na qual acontecimentos temporais são organizados em unidades de sentido. Através do enredo é possível a junção de uma diversidade de eventos complexos em uma única história coerente. Pela inclusão de histórias no enredo da narrativa, é possível para o ser humano re-significar ações passadas, logo o enredo pode ser utilizado para alterar o passado de forma a antecipar o futuro. O enredo aceita a complexidade dos eventos por “incluir decisões reflexivas e explicar um evento, levando-se em consideração a sua relação intrínseca com outros eventos e o localizando em seu contexto histórico”⁸⁵. Dessa forma, na organização narrativa, a simetria entre explicação e previsão, características da razão lógico-matemática é rompida.

Diante desses argumentos fica clara a justificativa por se optar pela pesquisa narrativa para o desenvolvimento deste trabalho: as narrativas são usadas pelo narrador para dar forma e coerência aos eventos e construir suas histórias e identidades, ao mesmo tempo em que possibilitam a manifestação de toda a complexidade que caracteriza a formação humana. Além disso, as histórias narradas revelam as realidades discursivas interiores do narrador concomitantemente à revelação de aspectos da sociedade e macrocontexto que contribuíram para a formação individual. Sendo assim, a pesquisa narrativa nos permite partir da análise textual e discursiva das narrativas para se chegar às instituições e contextos sociais. A forma para se efetivar essa trajetória - da narrativa para o macrocontexto - será descrita na próxima seção.

3.4 Desenvolvimento metodológico da pesquisa

⁸⁵ “It accepts complex sets of events, including reflective decisions, and explains an event by tracing its intrinsic relations to other events and locating it in its historical context” (POLKINGHORNE, 1998, p. 21).

Um consenso que parece estar presente na literatura da área é a dificuldade sobre como analisar as narrativas. Tanto Lieblich et al. (1998, p. 1-2), como Pavlenko (2007, p. 163) discorrem sobre essa dificuldade. No entanto, o que se pode observar é que não existe um “guia” para a análise de narrativas, ao contrário, essas podem ser analisadas de diferentes maneiras, dependendo da natureza da pesquisa que se pretende realizar e do conceito de narrativa que orienta o trabalho. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, algumas reflexões teórico-metodológicas foram traçadas de forma a incorporar as sugestões feitas pelas autoras mencionadas acima com relação aos procedimentos de seleção e análise dos dados.

3.4.1 Seleção dos dados:

O primeiro passo para o desenvolvimento desta pesquisa foi a seleção de narrativas autobiográficas para comporem o *corpus* para a análise. As narrativas autobiográficas são definidas por Pavlenko (2007, p. 165) como “histórias de vida que focalizam as línguas faladas do falante e discutem como e porquê essas línguas foram adquiridas, usadas ou abandonadas”. Na tradição da escola européia e norte-americana, as narrativas são geradas através de entrevistas, ou como tarefas de sala de aula. Diversos autores usaram essa técnica em suas pesquisas como, por exemplo, Murphey et al. (2005), Franceschini (2003)⁸⁶, Vitanova (2004)⁸⁷, entre outros⁸⁸.

Mais recentemente, autobiografias têm sido geradas, pedindo-se ao participante que escreva sobre sua memória com relação a um fato específico. Esse último tipo de autobiografia

⁸⁶ FRANCESCHINI, R. Unfocused language acquisition? The presentation of linguistic situations in biographical narration. **Forum: Qualitative Social Research** [On-line journal], v. 4, n. 3. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-03/3-03franceschini-e.htm>> Acesso 6 jan. 2006.

⁸⁷ VITANOVA, G. Gender enactments in immigrants' discursive practices: bringing Bakhtin to the dialogue. **Journal of Language, Identity, and Education**, p. 261-77 v. 3, n. 4, 2004.

⁸⁸ Para um panorama geral sobre as pesquisas realizadas nesse formato, bem como em outros tipos de pesquisa autobiográficas, consultar Pavlenko (2007).

tem recebido o nome de “memórias lingüísticas”. Pavlenko cita alguns trabalhos que utilizaram essa técnica: seu próprio trabalho – Pavlenko (1998), Schumann (1997)⁸⁹, Besemeres (2002)⁹⁰, Pavlenko e Lantolf (2004), entre outros.

No Brasil, um trabalho de referência tem sido desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais, sob a coordenação da professora Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. O projeto, denominado “AMFALE” – *Aprendendo com as memórias de falantes e aprendizes de língua estrangeira*”- tem como objetivo, segundo a autora, “construir um modelo teórico de aquisição de língua estrangeira com suporte da Teoria dos Sistemas Complexos, ou Teoria do Caos, de um conjunto de teorias de aquisição e de evidências empíricas em narrativas de aprendizagem”. A metodologia escolhida para esse estudo é o uso de narrativas cedidas por falantes e aprendizes de língua estrangeira em formato de memórias de aprendizagem, conforme descrito anteriormente. Nessas narrativas, os participantes relatam suas experiências individuais de aquisição da língua e discorrem sobre o que acharam relevante neste processo. O projeto desenvolvido sob a coordenação de Paiva, conta com a colaboração de doutorandos e mestrandos sob sua orientação, professores da UFMG e de outras instituições, tais como UFV, UFSJ, UFOP, UFG, UFPB e outras instituições que se destacam no cenário nacional e também com a participação de colaboradores estrangeiros do Japão e da Finlândia. Cada um dos colaboradores contribui para o projeto colhendo narrativas para compor o *corpus*, e escolhendo um tema de pesquisa, utilizando o *corpus* formado pelas narrativas⁹¹.

A análise a ser desenvolvida no presente trabalho será dividida em duas partes: análise categórica e análise holística. Esses dois tipos de análise, bem como o motivo para realizá-las serão explicados posteriormente (seção 3.4.2). Para o momento, o que nos interessa é que o

⁸⁹ SCHUMANN, J. *The neurobiology of affect in language*. Boston: Blackwell, 1997.

⁹⁰ BESEMERES, M. *Translating oneself*. Oxford: Peter Lang, 2002.

⁹¹ As narrativas já coletadas podem ser lidas em: <http://www.veramenezes.com/amfale.htm>

corpus para o desenvolvimento desses dois tipos de análise será composto por 20 narrativas, das quais 18 (12 de brasileiros⁹², 4 de japoneses e 2 de finlandeses) serão usadas para a análise categórica e duas (narrativas multimídia, escritas por brasileiros) para a análise holística.

A decisão de escolher narrativas provindas de participantes de diferentes nacionalidades para a análise categórica foi motivada pelo desejo de se verificar como os fenômenos da complexidade se manifestam com relação a aprendizes de inglês como língua estrangeira de diferentes nacionalidades. A escolha dos países foi devido ao fato de o projeto *AMFALE* contar com colaboradores pesquisadores nesses países que coletaram narrativas (disponíveis no *site* do projeto) com aprendizes de língua estrangeira em seus respectivos países⁹³. As narrativas usadas neste trabalho foram cedidas pelos narradores de forma escrita e podem ser encontradas no *corpus* do projeto *AMFALE*. Uma rápida pesquisa a esse *corpus* revela que o número de narrativas cedidas por brasileiros é muito superior ao número de narrativas cedidas por estrangeiros, o que explica o motivo pelo qual o *corpus* nesta pesquisa é constituído por um número maior de narrativas cedidas por alunos brasileiros. O segundo maior grupo de narrativas no projeto *AMFALE* foi gerado por alunos japoneses, seguidos pelos finlandeses. Sendo assim, o *corpus* constituído para este estudo reflete a proporção de narrativas do *corpus* do projeto *AMFALE*. Como entre as narrativas brasileiras selecionadas, encontrava-se uma que foi cedida por um aluno argentino que estudava naquela data em uma universidade brasileira, o *corpus* total para a análise categórica ficou com 11 narrativas de aprendizes brasileiros e 7 de aprendizes estrangeiros (4 japoneses, 2 finlandeses e 1 argentino).

⁹² Entre essas narrativas, há uma que foi cedida por um aluno argentino que já reside no Brasil há muitos anos. Este aprendiz é aluno de uma universidade brasileira e sua narrativa entrou no grupo das narrativas cedidas por alunos brasileiros, mas há que se ressaltar que ele é argentino.

⁹³ O *corpus* do projeto *AMFALE* conta, atualmente, também com narrativas multimídia de alunos da universidade de Hong Kong. Entretanto, essas narrativas não foram utilizadas, uma vez que quando elas foram disponibilizadas, o *corpus* deste trabalho já havia sido constituído e a análise desenvolvida. Além dessas, o projeto apresenta também narrativas em áudio que foram transcritas. Essas narrativas também não foram utilizadas já que fiz a opção de escolher para este trabalho, apenas narrativas cedidas de forma escrita.

Diferentes técnicas foram usadas pelos colaboradores do projeto para gerarem essas narrativas. As narrativas cedidas por professores de língua foram escritas livremente. A coordenadora do projeto convidou esses professores a falarem sobre suas experiências de aprendizagem de línguas. Eles poderiam narrar suas histórias na língua em que preferissem.

As narrativas geradas por alunos brasileiros de LE foram escritas de duas formas diferentes: em alguns casos, os professores colaboradores do projeto pediram a seus alunos que escrevessem sobre suas histórias de aprendizagem. De forma similar como foi feito com os professores convidados a apresentarem suas narrativas, os alunos tiveram liberdade para escolherem a língua a ser usada na narração, assim como para discorrerem sobre qualquer tópico que lhes fosse relevante. Em outros casos, porém, as narrativas foram pedidas como uma tarefa acadêmica e os alunos tiveram que as escrever na língua alvo. Em outras situações, ainda como tarefas acadêmicas, os alunos tiveram que narrar suas histórias na língua alvo, seguindo algumas orientações prévias dadas pelos professores.

As narrativas finlandesas foram cedidas por alunos da universidade de *Jyväskylä* e foram geradas de duas maneiras diferentes: os alunos finlandeses têm três seções de orientação antes de traçarem seus programas de estudo na instituição. Antes de participarem da primeira seção, são convidados pelos seus orientadores (professores-conselheiros) a refletirem sobre suas experiências prévias com a aprendizagem de línguas. Eles assim o fazem, escrevendo suas histórias com base em algumas orientações apresentadas previamente pelos professores, ou podem descrever suas experiências de forma mais estruturada, acessando o *website* da instituição e participando do que é chamado “diálogo Kaleidoscópico”, no qual eles falam sobre suas experiências de aprendizagem, detendo-se mais especificamente em alguns itens que devem constar de suas narrativas, tais como: necessidades, habilidades, motivação, personalidade e história de aprendizagem (para uma leitura mais detalhada sobre como as narrativas finlandesas

foram geradas, ver ANEXO A). Até a presente data, há vinte e uma narrativas de alunos finlandeses no *corpus* do projeto *AMFALE*.

As narrativas dos alunos japoneses foram coletadas pelo professor Tim Murphey, que trabalha atualmente na Universidade de *Nanzan* em Tóquio. Elas foram escritas por seus alunos, em sua maioria, graduandos de inglês; mas também graduandos de francês, chinês e espanhol, nos anos de 1996, 1997 e 2004. Essas narrativas foram geradas como uma tarefa em que os alunos tinham simplesmente que narrar sua história de aprendizagem de inglês, pautando-se em uma série de perguntas apresentadas previamente pelo professor (ANEXO B). As narrativas foram divididas pelo professor em quatro categorias: (1) narrativas cedidas por alunos que estiveram por um curto período de tempo em algum país da língua alvo, (2) por alunos que estiveram em algum desses países por um período maior, (3) por alunos que moraram em algum país da língua alvo e (4) por alunos que nunca viajaram para fora de seu país. Como o objetivo do meu trabalho é verificar a inter-relação entre identidade e aprendizagem de língua estrangeira, selecionei narrativas japonesas apenas dos grupos 1 e 4. No caso dos aprendizes mencionados em 2 e 3, suas experiências estão mais associadas à aprendizagem de segunda língua do que à de língua estrangeira.

As narrativas multimídia utilizadas para compor o *corpus* para a análise holística foram cedidas por alunos do curso de graduação em Letras da UFMG, no ano de 2005. As narrativas foram pedidas como uma tarefa acadêmica. Os alunos deveriam escrevê-las na língua alvo e utilizar recursos multimídia para sua criação. A decisão de escolher narrativas multimídia para a análise holística foi motivada pelo desejo de verificar como os narradores utilizam recursos lingüísticos e não-lingüísticos para construir seu discurso e, conseqüentemente, suas identidades. Nesse tipo de narrativa, as figuras, ícones, desenhos e outros recursos multimídia

apresentam significados simbólicos tão expressivos da identidade dos narradores quanto os recursos lingüísticos utilizados.

A seleção de narrativas multimídia somente de alunos brasileiros se deve ao fato de que nessa modalidade (multimídia), e em contextos de aprendizagem de língua estrangeira, só há narrativas de alunos brasileiros⁹⁴. A escolha de apenas duas narrativas para a análise holística justifica-se pela complexidade com que essas narrativas são geradas e pelas limitações deste trabalho. As narrativas multimídia são elaboradas fazendo-se uso tanto de recursos lingüísticos quanto não-lingüísticos. A análise holística, por ser desenvolvida tomando-se a narrativa como um todo, já é mais extensa do que quando se analisa apenas excertos, como no caso da análise categórica; quando se reflete sobre os recursos lingüísticos e não-lingüísticos, ela se alonga ainda mais. Como na primeira parte da análise (categórica) já reflito sobre 22 excertos, retirados de 18 narrativas, optei, na análise holística, por utilizar, apenas, duas narrativas multimídia para que este estudo não se tornasse muito longo e ultrapassasse os limites de um trabalho desta natureza.

Dentre as narrativas constantes do projeto *AMFALE*, foram selecionadas, conforme já dito, 20 narrativas. Essas narrativas não foram escolhidas aleatoriamente. Foi feita uma leitura prévia das mesmas e foram selecionadas aquelas que tinham um teor discursivo mais rico para a análise da identidade como um sistema complexo e caótico (ver anexo D). Narrativas, como a apresentada a seguir, foram descartadas, por conterem poucas informações relevantes ao tema proposto neste trabalho.

Exemplo de narrativa que foi desconsiderada para o *corpus* da pesquisa:

⁹⁴ Há narrativas multimídia de alunos chineses, mas esses aprendem inglês como segunda língua e não como língua estrangeira.

I started to study English on seventh year from School. I always studied in Public School and I just studied three years English in Public School. After I've studied one year in a "Pré Vestibular" Course. When I studied English in a Public School, I didn't afraid of English, I liked very much the little that I learned. But my teacher didn't learn conversation, she just learned grammar.

Essa narrativa, embora revele alguns fatos importantes sobre o ensino de inglês na escola e sobre crenças do aprendiz, não faz muitas referências às questões de identidade. É claro que uma análise mais profunda pode gerar alguns *insights* como o fato de a aluna só ter estudado em escola pública, que pode ser um aspecto revelador de uma de suas identidades sociais, no entanto, outras narrativas oferecem muito mais subsídios para a análise, como pode ser observado no *corpus* selecionado para esta pesquisa (ANEXO D).

Vale lembrar, também, que o projeto *AMFALE* recebe narrativas de aprendizes e falantes de qualquer outra língua que não a materna. No entanto, o presente trabalho focaliza experiências de aprendizagem de inglês como língua estrangeira e apenas as narrativas de falantes e aprendizes de inglês como língua estrangeira foram consideradas, não importando o país de origem do narrador.

Um outro fator mencionado por Pavlenko (2007, p. 171-172) quanto à escolha de narrativas autobiográficas para a pesquisa é a língua em que essas narrativas são cedidas. Para a autora, seria importante que as narrativas fossem geradas tanto na primeira língua do aprendiz quanto na língua estrangeira, assim seria possível fazer uma análise comparativa da identidade do aprendiz nas duas línguas. Apesar de considerar interessante a sugestão da autora, para os fins a que se destina este trabalho, não consideramos necessário o uso de duas línguas para a produção das narrativas. Ao contrário, as narrativas selecionadas foram redigidas ou em português ou em

inglês. No caso em que os narradores tiveram a opção de escolher a língua para escrever, a própria escolha da língua já foi considerada um fator revelador de uma faceta da identidade social do aprendiz.

Uma última consideração a se fazer com relação à língua usada para os relatos é que independentemente da língua utilizada, o importante é que as narrativas sejam analisadas na língua em que foram escritas e não em traduções⁹⁵. Esse comportamento foi observado na análise das narrativas deste trabalho. Uma observação importante deve ser mencionada aqui. Como a análise foi feita com base na língua original em que a narrativa foi cedida, foram selecionadas apenas narrativas em inglês ou português, por serem essas as línguas que me permitem realizar uma análise mais aprofundada do discurso.

Uma outra sugestão feita por Pavlenko (2007, p. 172) é que fosse pedido a cada participante que cedesse diversas narrativas em diferentes intervalos de tempo e utilizando diferentes línguas. Segundo a autora, esse comportamento contribuiria para a validade dos resultados obtidos. Uma vez mais, optamos por não incorporar essa sugestão. A decisão de não coletar narrativas em diversas línguas já foi explicada anteriormente. Quanto à coleta de narrativas repetidas em diversos intervalos de tempo, vários fatores nos impeliram a descartá-la. Primeiro, seria extremamente cansativo para os participantes cederem várias narrativas sob o mesmo tópico. Segundo, são diversas as narrativas selecionadas; para a adoção de uma técnica como essa, teríamos que reduzir o número dos participantes. Terceiro, e principal, a autora faz essa sugestão com o intuito de assegurar validade aos resultados, porém ela assim o faz com a lógica positivista do paradigma cartesiano sendo aplicada a outro paradigma – o qualitativo.

⁹⁵ As traduções, na verdade, são novas versões, em diferentes línguas, do texto original. Por mais bem feitas que tenham sido feitas, ainda assim, podem somar a voz do tradutor à voz do narrador, ou seja, o tradutor acaba interpretando o significado do texto original de acordo com sua ótica e isso pode comprometer o significado construído pelo autor do texto original.

Conforme já argumentado anteriormente, a escolha pelo uso da pesquisa narrativa neste trabalho foi feita justamente por compreender que o paradigma positivista, pelas características inerentes a ele, não consegue responder pela complexidade do processo que se busca analisar e, por essa razão, optou-se por uma ruptura com a lógica linear e buscou-se um outro paradigma científico que, ao invés de apresentar os dados como algo fixo e objetivo, fosse capaz de capturar a dinamicidade e imprevisibilidade dos mesmos. Quando se muda de paradigma, mudam-se também os critérios para a análise da validade e credibilidade da pesquisa, assim como será argumentado posteriormente na seção 3.5. Diante disso, a preocupação de manter a lógica dos dados não se justifica aqui e, até mesmo, contradiz os princípios do paradigma qualitativo e acaba por eliminar justamente o que se busca na pesquisa dessa natureza e que justificou a escolha desse paradigma para este trabalho: a possibilidade de visualização da complexidade que envolve os eventos e a ruptura com a relação linear de causa e efeito da visão cartesiana.

Finalmente, mas não menos importante, o quarto motivo para a não-incorporação da coleta repetida de narrativas é que esse comportamento é incoerente com a própria natureza das narrativas. Conforme argumentado anteriormente (seção 3.1), um dos aspectos fundamentais que caracterizam as narrativas e que as justificam como um instrumento poderoso para o desenvolvimento de pesquisas dentro das ciências humanas é que elas incorporam a variável “tempo” em sua estrutura. Isso, conforme já apresentado, permite ao pesquisador, ou ao leitor das narrativas, entender os fatos ocorridos em uma coordenada de tempo e espaço e situar a história contada e o narrador em uma prática discursiva contextualizada sócio-historicamente. Ora, se as narrativas são sensíveis ao tempo e espaço, e revelam o narrador como um ser situado, então, não se pode esperar que a geração de narrativas em tempos e espaços diferentes revele os mesmos dados. Isso seria eliminar aquilo que mais enriquece e se busca com o uso de narrativas: a possibilidade de associar determinados fatos à situação presente, passada e futura do narrador,

partindo do presente, voltando para o passado e construindo visões para o futuro em uma lógica temporal não-cronológica e não-linear.

3.4.2 Análise dos dados

Após a seleção das narrativas, o próximo passo é decidir sobre o que extrair delas e como fazê-lo. Pavlenko (2007, p. 165-171) discorre sobre três tipos de informações que podem ser obtidos através das narrativas: a realidade dos sujeitos (descoberta sobre como os eventos foram vividos e experienciados pelos narradores), realidade da vida (descobertas sobre como as 'coisas', ou situações são ou foram) e realidade do texto (formas como os eventos e situações são narrados pelos respondentes). Apesar de a autora identificar esses três tipos de informação, ela adverte que um tipo não exclui o outro, isto é, uma análise mais profunda da realidade dos sujeitos, por exemplo, pode e deve incluir também uma reflexão sobre como a situação é e/ou era (realidade da vida) e como o narrador utiliza os meios lingüísticos e as características do gênero para descrever os fatos (realidade do texto). Como o objetivo desta pesquisa é refletir sobre como as questões de identidade e construção do sujeito se relacionam com as experiências de aprendizagem de língua estrangeira, o tipo de informação principal que se procura abstrair do texto é sobre a realidade dos sujeitos: como se construíram como aprendizes de inglês ao longo de suas trajetórias de vida. No entanto, como a pesquisa, ao refletir sobre a trajetória de vida dos participantes, evidencia o caráter sócio-histórico da formação do sujeito, ela também inclui uma análise sobre a realidade da vida. Finalmente, por se ter consciência de que o mundo interior do ser humano é manifestado pela linguagem, e através dela, é possível, também, assim como propõe Gee (1999), acessar os modelos culturais que contribuíram para a formação do sujeito, então, faz-se necessária uma análise da linguagem utilizada na construção da narrativa a fim de

perceber como as formas lingüísticas foram organizadas para a incorporação dos significados sociais que emergem nos discursos dos narradores. Sendo assim, a análise dos dados focará os três tipos de informação descritos por Pavlenko.

Para desenvolver a análise, recorreu-se ao modelo proposto por Lieblich et al. (1998, p. 12-18). Nesse modelo, as autoras estabelecem duas dimensões de análise. A primeira se refere à unidade de análise que pode ser categórica ou holística. A categórica diz respeito à análise de frases ou seções abstraídas do texto completo e são tratadas de forma isolada do todo. Categorias do tópico analisado são definidas e trechos separados do texto são extraídos, classificados e agrupados em categorias ou grupos.

A análise holística se refere ao conteúdo da narrativa como um todo; seções do texto são interpretadas no contexto das outras partes da narrativa. A abordagem holística é privilegiada quando a pessoa como um todo é o foco da análise, isto é, quando se deseja focar o desenvolvimento do narrador até um determinado ponto, considerando-se os diversos aspectos que contribuíram para esse desenvolvimento.

A segunda dimensão de análise proposta pelas autoras é a distinção entre conteúdo e forma. A análise de conteúdo diz respeito ao significado das ações realizadas, o que aconteceu, por que aconteceu e quem participou do evento sob a ótica do narrador. A análise da forma, por sua vez, se refere aos aspectos estruturais da construção da narrativa: a estrutura do enredo, a seqüência dos eventos, sua relação com o eixo de tempo, sua complexidade e coerência, os sentimentos evocados pela história, o estilo da narrativa, a escolha de metáforas ou construções gramaticais e assim por diante. As autoras observam que “pesquisadores podem preferir explorar a estrutura de uma história porque ela parece manifestar camadas mais profundas da identidade

do narrador” (LIEBLICH et al., 1998, p. 13)⁹⁶. Nessa perspectiva, a estrutura lingüística é vista como incorporação de significados. A língua, para as autoras, é formada por camadas complexas de significação que estão em interação. A descoberta dessas camadas pode revelar aspectos da identidade do narrador. Por exemplo, a escolha da voz passiva do que da voz ativa para narrar um fato pode trazer significações com relação ao posicionamento do narrador no fato narrado.

Com base na combinação dessas duas dimensões Liebllich et al. desenvolvem um modelo com quatro tipos diferentes de análises: holístico com foco no conteúdo (*holistic-content*), holístico com foco na estrutura (*holistic-form*), categórico com foco no conteúdo (*categorical-content*) e categórico com foco na forma (*categorical-form*)⁹⁷. Embora as autoras classifiquem a análise de narrativas em quatro pólos, referindo-se a duas dimensões de análise (p. 169), reconhecem que longe de estarem em pontos dicotômicos, essas distinções estão situadas em um *continuum* e, na maioria dos casos, é difícil classificar uma pesquisa como apenas holística ou categórica, ou com foco no conteúdo ou na forma. O importante é haver uma concordância entre os objetivos da pesquisa e os métodos utilizados.

A presente pesquisa é desenvolvida tomando-se as duas unidades de análise propostas por Liebllich et al. A primeira parte da análise é categórica, isto é, alguns excertos são retirados das narrativas e agrupados de acordo com as propriedades e características da Teoria do Caos e dos Sistemas Complexos. Fazendo isso, é possível identificar evidências da Complexidade e dos Sistemas Caóticos no processo de emergência e re(construção) da identidade social dos narradores. É importante salientar que nesta parte da análise, os excertos selecionados são

⁹⁶ “[...] researchers may prefer to explore the form of a life story because it seems to manifest deeper layers of the narrator’s identity” (LIEBLICH et al., 1998, p. 13).

⁹⁷ Para uma descrição detalhada de cada um desses modelos e exemplificação de como têm sido usados nas diferentes pesquisas realizadas com narrativas, ver Liebllich et al. (1998).

analisados de forma qualitativa / interpretativa, com referência ao texto completo das narrativas e não como trechos isolados.

A segunda parte da análise é holística. Nessa parte, duas narrativas são tomadas por inteiro e é feita uma análise do todo. O objetivo dessa segunda parte é perceber como as características do Caos e dos Sistemas Complexos evidenciadas na análise categórica - pontos de bifurcação, formação de novos atratores e emergência de fractais - estão em ação e interação no discurso dos narradores, corroborando para o entendimento da complexidade e dinamicidade que envolvem a formação da identidade social do indivíduo e evocando os modelos e gêneros do discurso responsáveis pela constituição polifônica do sujeito social.

Em ambos os tipos de análise, categórica ou holística, o foco será tanto no conteúdo como na forma da língua, por se entender a língua como veículo de ideologias e portadora de significados sociais co-construídos pelos usuários da mesma. Nessa perspectiva, os significados do conteúdo dos textos narrados não podem ser dissociados das escolhas lingüísticas usadas pelos narradores.

Com relação ao foco no conteúdo, Lieblich et al. (1998, p. 15) explicam que a análise deve se concentrar em um tema central. Nesta pesquisa, o tema é “a identidade do aprendiz como um sistema complexo”. Dessa forma, as narrativas que compõem o *corpus* analisado foram lidas e relidas em busca de pontos que identificassem as características dos sistemas complexos mencionadas no capítulo teórico e que influenciaram as experiências de aprendizagem de inglês como língua estrangeira dos narradores.

Diversas pesquisas com foco no conteúdo já foram realizadas no campo da Lingüística Aplicada⁹⁸. A principal vantagem desse tipo de pesquisa é, segundo Pavlenko (2007, p. 166), “a sensibilidade a motivos recorrentes e salientes nas histórias dos participantes e, logo, aos temas

⁹⁸ Para um resumo dessas pesquisas, ver Lieblich et al. (1998, p. 15) e Pavlenko (2007, p. 166 -168).

que são importantes para os aprendizes de L2”⁹⁹. Apesar de os resultados obtidos com pesquisas com foco apenas no conteúdo serem importantes, Pavlenko identifica cinco pontos fracos desse tipo de pesquisa: (1) segundo a autora, há uma carência de premissas teóricas; (2) falta de procedimentos estabelecidos para associar trechos a categorias; (3) há uma supervalorização de trechos repetidos; (4) foco exclusivo naquilo que está no texto e (5) falta de atenção às formas pelas quais os narradores usam a língua para a interpretação de suas experiências e para construir essas experiências propriamente ditas. A autora apresenta algumas sugestões para sanar essas carências: o conteúdo não pode ser analisado de forma separada do contexto e da forma; os pesquisadores devem adotar um quadro teórico e considerar os recursos lingüísticos e, acrescento, não-lingüísticos, usados pelo narrador e, finalmente, as narrativas não devem ser consideradas como fatos, e sim, como realidades discursivamente construídas:

Eu não sugiro que os lingüistas aplicados se encarreguem de determinar o ‘valor de verdade’ de determinados relatos. Ao mesmo tempo, eles não podem conduzir suas análises em um vácuo e tratar versões de narrativas como realidade em si mesma. Ao invés disso, a análise de narrativa em estudos sociolingüísticos tem que considerar circunstâncias históricas, políticas, sociais e econômicas mais amplas que delineiam as narrativas e que são refletidas nelas, ideologias lingüísticas e discursos que estão presentes nas comunidades dos narradores e com os quais eles se posicionam, e, por último, mas não menos importante, o contexto onde versões particulares de experiência narrativa são produzidas e a audiência para a qual elas são produzidas. A análise deve ser particularmente sensível ao fato de que os falantes usam recursos lingüísticos e narrativos para se apresentarem como determinados tipos de indivíduos (PAVLENKO, 2007, p. 176 – 177)¹⁰⁰.

⁹⁹ “[...] the sensitivity to recurrent motifs salient in participants’ stories and thus to themes that are important to L2 learners [...]” (PAVLENKO, 2007, p. 166).

¹⁰⁰ “I do not argue that applied linguists are in the business of determining the ‘truth value’ of particular accounts. At the same time, they cannot conduct their analyses in a vacuum and treat narrative versions of reality as reality itself. Rather, narrative analysis in sociolinguistic studies has to consider larger historical, political, social, and economic circumstances that shape the narratives and are reflected in them, language ideologies and discourses that have currency in narrators’ communities and with regard to which they position themselves, and, last but not least, the setting where particular versions of narrative experience are produced and the audience they are produced for. The analysts need to be particularly sensitive to the fact that speakers use linguistic and narrative resources to present themselves as particular kinds of individuals”. (PAVLENKO, 2007, p. 176–177).

Com o intuito de evitar as carências apontadas por Pavlenko e cumprir as determinações sugeridas por ela na citação anterior, algumas medidas metodológicas foram adotadas na presente pesquisa. Essas medidas serão descritas, retomando-se os pontos salientados por Pavlenko de forma a respondê-los.

Primeiro: carência de premissas teóricas - este trabalho, sendo desenvolvido pela ótica da complexidade, e tomando os conceitos da Teoria do Caos, parte de duas premissas teóricas: a primeira é a de que a identidade social na contemporaneidade pode ser considerada um sistema caótico e complexo; a segunda é que este sistema identitário encontra-se em interação com outro sistema complexo – o da aprendizagem.

Segundo: falta de procedimentos para associar trechos a categorias. Neste trabalho, a primeira parte da análise é categórica e os procedimentos adotados para associar os trechos às categorias foram os seguintes: a partir da leitura dos textos teóricos, selecionei quatro conceitos-chave relacionados à Teoria do Caos que se relacionam às questões de identidade - Atratores, Pontos de Bifurcação, Atratores Estranhos e Fractais e os utilizei para selecionar os trechos das narrativas que evidenciassem esses conceitos. Durante a análise desses excertos, recorri também às sete propriedades dos sistemas complexos, propostas por Holland (1995) e descritas no capítulo teórico. Dessa forma, foi possível apontar evidências empíricas de que o sistema identitário pode ser considerado um sistema caótico e complexo. As reflexões desenvolvidas nesta parte da análise foram feitas com base nas construções lingüísticas que evidenciaram essas categorias e propriedades no discurso dos narradores.

Já a segunda parte da análise é holística. Assim como a análise categórica, a análise holística se orienta pelas Teorias do Caos e da Complexidade e salienta trechos das histórias narradas que são reveladores do entendimento da identidade social como um sistema caótico e complexo. Para associar esses trechos aos argumentos teóricos, a análise se pautou nos pontos de

bifurcação que contribuíram para a emergência e reconstrução da identidade social dos narradores. A análise procurou evidenciar a construção discursiva dos indivíduos. Entende-se por construção discursiva, aqui, a proposta de Bakhtin sobre a formação social do pensamento humano que se desenvolve via vivência em práticas sociais. Assim como propõe o autor, procurei “ouvir as vozes” das instituições sociais que contribuíram para a formação da identidade social dos narradores, assim como perceber como essas vozes foram veículos de ideologias e relações de poder que concorreram para a complexidade e a imprevisibilidade características do sistema identitário enquanto um sistema caótico e complexo.

Terceiro: supervalorização de trechos repetidos – embora seja possível identificar em todas as histórias narradas eventos similares que demarcam pontos de bifurcação e emergência identitária, esses eventos são construídos discursivamente¹⁰¹ de formas diferentes nas narrativas, isto é, as escolhas lingüísticas dos narradores diferem e refletem sua posição sócio-histórica e a polifonia existente em suas próprias vozes, como será demonstrado ao decorrer da análise. O objetivo, então, não é supervalorizar trechos repetidos, mas identificar padrões de comportamento que corroborem os argumentos propostos.

Quarto: foco exclusivo naquilo que está no texto – o fato de adotar uma visão Bakhtiniana sobre o entendimento da linguagem requer que a análise das estruturas lingüísticas não fique só no nível textual, mas o extrapole de forma a nos remeter aos contextos sócio-históricos, instituições e gêneros sociais que contribuíram para a formação discursiva do narrador. Para se alcançar isso, tomou-se a Teoria do Enunciado de Bakhtin e o Modelo de Análise de Discurso, proposto por Gee (1999) que será detalhado posteriormente.

Quinto: falta de atenção às formas lingüísticas – esse último questionamento está intimamente relacionado ao quarto e, conforme já foi dito, houve, durante a análise, um foco na

¹⁰¹ A forma como foi feita a análise do discurso dos narradores será descrita posteriormente na seção 3.4.2.1.

forma e uma preocupação de verificar como esses recursos lingüísticos e não-lingüísticos contribuem para os posicionamentos sócio-discursivos dos narradores. Conforme proposto por Gee (1999), a forma como a língua é organizada pelo falante (ou narrador, no caso deste trabalho), suas escolhas semânticas e gramaticais têm significados sociais e a análise desses significados nos leva aos modelos culturais de dada sociedade, possibilitando acessar a polifonia e os gêneros constitutivos do sujeito social.

Seguindo, pois, as orientações de Lieblich et al. (1998) e Pavlenko (2007), buscou-se incorporar à análise tanto o enfoque no conteúdo como no aspecto lingüístico, entendendo este último como artefato cultural que corporifica significados e ideologias sociais.

Para a análise do conteúdo, foram utilizados o paradigma da Complexidade e a Teoria do Caos (já detalhados no escopo teórico deste trabalho), com base, sobretudo, nos trabalhos de Stewart (1991) e Holland (1995). As questões da identidade na contemporaneidade foram analisadas à luz dos trabalhos realizados, principalmente, por Giddens (1990, 1999, 2002) e Hall (2001, 2003). O entendimento da aprendizagem como um processo de pertencimento social foi pautado nos trabalhos de Wenger (1991, 1998, 2000).

Para a análise lingüística, foram utilizados a Teoria do Enunciado de Bakhtin (1981, 1986, 2003) e o Modelo de Análise do Discurso de Gee (1999). Na próxima seção, esse quadro teórico-metodológico será detalhado a fim de se demonstrar como a análise lingüístico-discursiva dos excertos e narrativas selecionados foi realizada.

3.4.2.1 Análise lingüístico-discursiva

Para os fins a que se destina este trabalho, a Teoria do Enunciado, baseada na natureza dialógica da linguagem proposta por Bakhtin (1981, 1986, 2003), e o modelo de análise do

Discurso¹⁰² de Paul Gee (1999), que enfoca os modelos culturais de dada sociedade, foram tomados como base de análise da estrutura lingüístico-discursiva das narrativas.

Bakhtin (2003, p. 274) define enunciado como “real unidade da comunicação discursiva”. Para explicar seu argumento, o autor estabelece a diferença entre oração – unidade da língua e enunciado – unidade da comunicação discursiva. A oração é concluída nos limites da gramática, já o enunciado os ultrapassa. Bakhtin apresenta três peculiaridades do enunciado que o distinguem da oração.

O primeiro deles é a **alternância dos sujeitos no discurso**, isto é, todo enunciado parte de um falante que o emite a um ouvinte, com uma intenção específica e esperando uma atitude responsiva por parte do segundo, ainda que esse último esteja ausente do ato comunicativo e seja apenas imaginário. Por sua vez, o ouvinte não assume uma posição passiva, ao contrário, ainda que em silêncio, assume uma atitude responsiva em relação ao enunciado emitido: ele concorda com ele, discorda dele, reage a ele. Essa reação pode ser imediata e perceptível pela fala pronunciada, ou pode ser retardada – o que o autor chama de “compreensão responsiva de efeito retardado”. Nesse caso, a reação responsiva do ouvinte se manifesta posteriormente nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvinte *a posteriori*. Para Bakhtin (2003, p. 272), “os gêneros da complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado [...]. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”.

A segunda peculiaridade dos enunciados, e que guarda extrema relação com a primeira, é a **conclusibilidade**, ou seja, o caráter conclusivo de um enunciado - sua inteireza - o que assegura

¹⁰² Gee (1999, p. 6-7) distingue **discurso** (com *d* minúsculo) de **Discurso** (com *D* maiúsculo). O primeiro, segundo o autor, se refere aos recursos lingüísticos usados pelo indivíduo para atuar e significar o mundo e a si mesmo no mundo. Já o segundo, amplia o conceito de discurso para englobar os recursos não-lingüísticos, semióticos e os artefatos culturais, que também são utilizados para comunicar, agir e significar.

a possibilidade de resposta, seja através de uma réplica, ação, questionamento ou polemização. Assim sendo, ela é composta por três elementos: a exauribilidade semântico-objetal (o acabamento do enunciado em dado momento, de acordo com a intenção do autor), vontade discursiva do falante (momento subjetivo do enunciado: a vontade individual do falante; a escolha do objeto e sua exauribilidade semântico-objetal) e **formas estáveis de gênero do enunciado**. Esse terceiro elemento é também a terceira peculiaridade do enunciado. A vontade discursiva do falante (segundo elemento) só se manifesta na escolha de um determinado gênero. Ainda que esse falante povoe seu enunciado com marcas de sua subjetividade representadas pela entonação e escolha semântica, esse enunciado é expresso dentro de um gênero específico que o precede, que não foi “criado” por ele, mas lhe foi dado, assim como sua língua materna. A comunicação humana é feita via gêneros e, segundo o autor, é justamente essa peculiaridade do enunciado discursivo que garante o entendimento mútuo.

Seguindo a orientação Bakhtiniana, tanto os excertos quanto as narrativas completas deste trabalho foram tomados como enunciados e foram analisados procurando-se identificar as peculiaridades do discurso propostas pelo autor. A forma pela qual foi possível partir da estrutura lingüística das narrativas para se chegar às macroestruturas sociais que contribuíram para a formação das vozes dos narradores foi a aplicação do modelo de análise do discurso de Paul Gee (1999).

Assim como Bakhtin, a proposta de Gee está vinculada ao conceito de língua como atividade social e pertencimento cultural. O autor enfatiza os significados situados e os modelos culturais que determinam e são determinados pelo uso da linguagem. Por significados situados, o autor toma aqueles significados das palavras e frases que só podem ser inferidos a partir do contexto de uso da língua; um mesmo léxico tem um significado em um contexto e não em outro, para um grupo social e não para outro. Nesse sentido, o significado das palavras reside nas

práticas socioculturais e é continuamente modificado por elas. Assim como propõe Bakhtin (1981, p. 293) :

[...] não há palavras e formas ‘neutras’¹⁰³ – palavras e formas que não pertencem a ninguém; a língua foi tomada completamente, está carregada de intenções e entonações. Para cada consciência individual vivendo nela, a língua não é um sistema abstrato de formas normativas, mas, sim, uma concepção concreta e carregada da heteroglossia do mundo. Todas as palavras têm o ‘gosto’ de uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, um trabalho particular, uma pessoa particular, uma geração, um grupo de idade, o dia e a hora. Cada palavra tem o gosto do contexto e contextos nos quais ela viveu sua vida social; todas as palavras e estruturas são povoadas de intenções¹⁰⁴.

Já os modelos culturais são definidos por Gee como imagens, histórias ou descrições de mundos simplificados nas quais eventos prototípicos são desvendados. Tais modelos são constituídos por um conjunto de pressupostos culturais e sociais que envolvem formas apropriadas, típicas e/ou normais de agir e, devido a isso, são essencialmente políticos¹⁰⁵. Esses modelos são importantes, segundo o autor, porque fazem a mediação entre os níveis: micro, que se refere às interações imediatas; e macro, referente às instituições sociais, além de projetarem nossos pontos de vista sobre o que é certo ou errado e o que pode ou não pode ser feito no mundo, a partir de onde estamos situados.

Os modelos culturais são variáveis e diferem entre sociedades, podendo diferir até mesmo entre grupos em uma mesma sociedade. Em decorrência disso, podem incorporar valores sociais e culturais divergentes e conflitantes. Como variam de acordo com as experiências e como essas

¹⁰³ Aspas do autor.

¹⁰⁴ “[...]there are no ‘neutral’ words and forms – words and forms that can belong to ‘no one’; language has been completely taken over, shot through with intentions and accents. For any individual consciousness living in it, language is not an abstract system of normative forms but rather a concrete heteroglot conception of the world. All words have the ‘taste’ of a profession, a genre, a tendency, a party, a particular work, a particular person, a generation, an age group, the day and hour. Each word tastes of the context and contexts in which it has lived its socially charged life; all words and forms are populated by intentions” (BAKHTIN, 1981, p. 293).

¹⁰⁵ O termo “político” para Gee envolve conceitos de poder, status e conhecimento: quais os bens, que tipo de conhecimento e postura são valorizados em dada sociedade e como o acesso a esses bens culturais contribui para a exclusão social de grupos minoritários que não se enquadram aos grupos hegemônicos.

são situadas, logo, os modelos culturais também são situados e relacionados a classes sociais específicas e a outras afiliações socioculturais.

Com relação a nossas afiliações culturais, Gee observa que todas as línguas são compostas de diversas linguagens sociais associadas a grupos sociais específicos. Cada uma dessas linguagens usa de recursos gramaticais específicos para realizar as tarefas constitutivas da língua que serão descritas mais adiante.

Com base nessas reflexões, Gee enfatiza a importância dos modelos culturais como ferramentas de pesquisa: a análise do discurso pode nos levar a esses modelos, uma vez que nos permite navegar entre língua e sociedade, de forma que, partindo da análise lingüística, seja possível acessar o contexto sociocultural que contribui para a formação dos enunciados e do indivíduo entendido como socialmente constituído.

No modelo de Gee, o autor também opta por usar o termo situação e não contexto. No entanto, a opção não é apenas uma mera substituição de termos. Ao usar o termo situação, Gee amplia o conceito de contexto que originalmente nos remete a algo fixo, já previamente construído e associado a um lugar específico, para re-significá-lo, incorporando a ele outros aspectos, tais como o **aspecto semiótico**: o sistema de signos a que um indivíduo tem acesso e que tem diferentes implicações para o que é tomado como “realidade”; o **aspecto da atividade**: as atividades sociais específicas nas quais os indivíduos estão engajados¹⁰⁶; o **aspecto material**: local, hora, corpos e objetos presentes na interação; o **aspecto político**: a distribuição dos bens sociais (poder, *status* e outros) na interação, feita em termos dos modelos culturais e Discursos de

¹⁰⁶ Essas atividades são tomadas por Gee, no sentido proposto na Teoria da Atividade, desenvolvida por autores como Engestrom (1987) e Leontiev (1978, 1981). Nessa teoria, os autores enfatizam que atividade não é apenas fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa motivada por uma necessidade biológica ou uma necessidade culturalmente construída. Essas necessidades se tornam motivos para agir. Os motivos só são realizados em determinadas ações direcionadas a um objetivo específico, situadas sócio-historicamente e mediadas por artefatos culturais. Sendo assim, uma mesma atividade pode estar atrelada a diferentes motivos, assim como um mesmo motivo pode gerar diferentes atividades.

dada sociedade e o **aspecto sociocultural**: as relações, identidades, valores, sentimentos e conhecimentos pessoais, sociais e culturais que são relevantes na interação. Para Gee, esses cinco aspectos mencionados formam um sistema, ou seja, uma rede interligada, em que cada um dos componentes simultaneamente significa e adquire significado a partir dos outros. Segundo o autor, “todos os elementos na rede da situação são como fios conectados; se você puxa um, você pega todos os outros”¹⁰⁷. O que a citação de Gee quer dizer é que não importa por quais elementos começemos a análise; ao final, conseguiremos chegar a todos os outros. Sendo assim, a análise lingüística nos leva aos outros elementos. Gee observa que os enunciados são feitos de sinais ou pistas sobre como se mover entre língua e contexto (situações). Essas pistas lingüísticas e semióticas (não-lingüísticas) servem para nos guiar pelos seis tipos de tarefas constitutivas da língua, que são listadas por Gee (p. 85–86):

1. Construção semiótica: uso de sinais e pistas para construir determinados significados situados sobre quais sistemas semióticos são ativados e quais são relevantes para o momento e localização presentes.
2. Construção lexical: uso de pistas e sinais para construir significados situados sobre o que se entende por ser “realidade” na situação presente; o que no presente momento é tido como presente e ausente, concreto e abstrato, real e irreal, provável, possível e impossível.
3. Construção de atividade: uso de pistas e sinais para construir significado situado sobre que atividade ou atividades (compostas de que ações específicas) estão em progresso no presente momento.
4. Construção de identidades e relações socioculturais situadas: uso de sinais ou pistas para construir significado situado sobre quais identidade e relações são relevantes para a interação, com suas respectivas atitudes, valores, formas de sentir, formas de saber e acreditar assim como formas de agir e interagir.
5. Construção política: uso de pistas ou sinais para construir a natureza e relevância de vários “bens sociais”, tais como status e poder, e qualquer outra coisa tida como bem social aqui e agora.
6. Construção de conexão: uso de pistas e sinais para fazer presunções sobre como o passado e futuro de uma interação, verbal e não-verbal, estão conectados ao presente momento e entre si; afinal de contas, interações sempre têm algum grau de coerência contínua (GEE, 1999, p. 85-86)¹⁰⁸

¹⁰⁷ Gee (1999, p. 84): “All of the elements in the situation network are like connected threads; if you pull on one you get all the others”.

¹⁰⁸ Tradução minha de Gee (1999, p. 85-86). O texto original em inglês encontra-se no anexo C.

Diferentes recursos gramaticais contribuem de forma diferente para essas seis tarefas e para a construção de significados situados que constroem a situação de determinadas formas e não de outras. Por sua vez, os significados situados ativam certos modelos culturais e não outros. Nesse sentido, a gramática tem uma função semântica.

Diante dessas reflexões, Gee (p. 88) observa que a análise do discurso deve se pautar pelos “detalhes” da fala e da escrita que são relevantes para a situação e para os argumentos do pesquisador. Esses detalhes a serem enfocados são também escolhas teóricas e não estão fora da análise; ao contrário, são parte dela. Segundo o autor (p. 92-97), uma análise do discurso deve questionar sobre a forma como a língua, situada sócio-historicamente, é usada para construir os aspectos da rede de situação ao mesmo tempo em que é significada por ela. Para tanto, apresenta dezoito perguntas que deveriam ser feitas de forma a acessar as seis tarefas constitutivas da língua e assim mover a pesquisa da língua para o contexto cultural e vice-versa¹⁰⁹ (GEE, 1999, p. 92-94):

Construção semiótica

1. Que sistemas de signos são relevantes (ou irrelevantes) na situação (exemplo: fala, escrita, imagens e gestos)? Como eles são construídos para serem relevantes (e irrelevantes)?
2. Que sistemas de conhecimento e formas de saber são relevantes (e irrelevantes) na situação? Como eles são construídos para serem relevantes (e irrelevantes)?
3. Que linguagens sociais são relevantes (e irrelevantes) na situação? Como elas são construídas para serem relevantes (e irrelevantes)?

Construção lexical

4. Quais são os significados situados de algumas palavras e frases que são importantes na situação?
5. Quais significados situados e valores parecem estar associados a lugares, tempos, corpos, objetos, artefatos e instituições relevantes nesta situação?
6. Que modelos culturais e redes de modelos (modelos macros) parecem estar em ação, conectando e integrando esses significados situados uns aos outros?
7. Que instituições e/ou Discursos estão sendo (re)produzidos nesta situação e como eles estão sendo estabilizados e transformados no ato comunicativo?

¹⁰⁹ Essas dezoito perguntas foram traduzidas por mim e podem ser lidas, originalmente em inglês, no ANEXO C.

Construção de atividade

8. Qual é a atividade maior ou mais importante (ou conjunto de atividades) acontecendo na situação?
9. Quais subatividades compõem esta atividade (ou atividades)?
10. Que ações (voltando ao nível de coisas como “pedidos por motivos”) compõem essas subatividades e atividades?

Construção de identidades e relações socioculturais situadas

11. Que relações e identidades (papéis, posições), com seus concomitantes conhecimentos e crenças (cognição) pessoais, sociais e culturais, sentimentos (afeto) e valores parecem ser relevantes para a situação?
12. Como essas relações e identidades são estabilizadas ou transformadas na situação?
13. Em termos de identidades, atividades e relações, que Discursos são relevantes (e irrelevantes) na situação? Como eles são construídos para serem relevantes (e irrelevantes)?

Construção política

14. Que bens sociais (ex. *status*, poder, aspectos de gênero, raça, classe ou identidades e redes sociais, mais minuciosamente definidas) são relevantes (e irrelevantes) na situação? Como eles são construídos para serem relevantes (e irrelevantes)?
15. Como esses bens sociais estão associados a modelos culturais e Discursos operando na situação?

Construção de conexão

16. Que tipos de conexões são feitas entre e ao longo dos enunciados e trechos mais amplos da interação e vice-versa?
17. Que tipos de conexões são feitas com interações prévias e futuras, com outras pessoas, idéias, textos, coisas, instituições e Discursos fora da situação presente (isto tem a ver com “intertextualidade” e “inter-Discursividade”)?
18. Como que as conexões de ambos os tipos descritos em 16 e 17 ajudam (juntamente com os significados situados e modelos culturais) a constituir “coerência” e que tipo de “coerência” na situação?

Para responder a tais perguntas, Gee sugere que o primeiro passo deva ser encontrar algumas palavras-chave e frases nos dados para procurar por significados situados e linguagens sociais. Em seguida, o pesquisador deve observar os detalhes lingüísticos¹¹⁰ de forma a poder identificar a forma como os significados situados, modelos culturais, atividades sociais, identidades sócio-situadas, linguagens sociais e discursos estão sendo construídos, encenados ou

¹¹⁰ Por detalhes lingüísticos, o autor se refere às palavras funcionais (preposições e conjunções) que, uma vez responsáveis pela coesão e coerência do discurso, conduzem os significados em determinadas direções e não em outras, possibilitando o acesso às tarefas constitutivas da língua em determinadas perspectivas e não outras.

reconhecidos nos dados. Para tanto, o autor sugere usar a estrutura da língua para tentar responder às dezoito perguntas propostas. Baseando-se nos significados e temas emergentes das combinações lingüísticas, o pesquisador deve se remeter ao contexto sócio-histórico dos dados. O próximo passo é organizar a análise de forma que o material dialogue ou ilumine os temas, questões e pontos propostos. Para a consistência teórica e empírica dos argumentos apresentados, o autor observa que o pesquisador deve se valer da variedade dos detalhes lingüísticos e tentar atingir senão todos, pelo menos, diferentes aspectos emergentes nas diferentes tarefas constitutivas da língua, mencionadas anteriormente. Finalmente, o pesquisador deve tentar estender sua análise a outras partes de seus próprios dados ou de novas fontes de dados que se relacionem com os seus para assegurar a validade da análise desenvolvida.

Tomando a proposta de Gee, a análise lingüística desenvolvida neste trabalho relacionou tanto palavras com conteúdo semântico: verbos e substantivos (que evocaram, respectivamente, ações e instituições sociais) como palavras funcionais (elementos de ligação: preposições e conjunções que dirigiram a interpretação do significado em determinadas direções e não em outras) para identificar os padrões de significado construídos nos contextos narrados. A partir da identificação dos significados situados, passei ao questionamento sobre que ideologias e discursos foram significativos na formação das vozes dos narradores e como a interação desses narradores com seus contextos sócio-históricos, com as ideologias naturalizadas em suas sociedades e com os “outros” participantes de suas histórias contribuiu, primeiramente, para o processo de emergência e reconstrução identitária e, finalmente, para o processo de aprendizagem de inglês. Procurei responder às dezoito perguntas propostas por Gee, embora nem todas as perguntas tenham sido respondidas em todas as análises realizadas. Para cada análise foram respondidas as perguntas cujas respostas puderam ser sustentadas pelos dados.

Na análise categórica, houve um foco maior nos recursos lingüísticos usados pelos narradores para construir seus significados, enquanto na análise holística, o conteúdo dos fatos narrados foi mais focado do que os detalhes lingüísticos. Além disso, nesse segundo tipo de análise, procurei refletir também sobre os recursos não-lingüísticos (gravuras, documentos e outros) presentes nas narrativas, na tentativa de compreensão dos significados simbólicos desses artefatos culturais acionados no discurso dos narradores e da forma como contribuíram para o entendimento da interação entre os processos de construção identitária e aprendizagem de línguas.

3.5 Validade e limitações metodológicas da pesquisa

A pesquisa narrativa é de cunho qualitativo/interpretativo. Seigny (1981, p. 68) define pesquisa qualitativa como uma metodologia capaz de “captar o que as pessoas dizem e fazem enquanto um produto de como elas interpretam a complexidade do mundo”. Nessa mesma direção, Moita Lopes (1994, p. 332) observa que a pesquisa qualitativa / interpretativa procura incorporar a pluralidade de vozes em ação no mundo social. O foco está na intersubjetividade, entendendo essa como “os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstróem”. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa entende a “realidade” como construída intersubjetivamente pela ação social.

Quanto às limitações desse tipo de pesquisa, podemos citar aquelas relacionadas a todas as pesquisas de natureza qualitativa, ou seja, os resultados não podem ser generalizados e há um caráter subjetivo na análise. Vale mencionar, entretanto, que, primeiramente, quando se fala em subjetividade da análise, Lieblich et al. (1998, p. 167) argumentam que a pesquisa quantitativa, não menos que a qualitativa, também estabelece critérios que são arbitrários e subjetivos:

[...] não menos que o processamento qualitativo, o tratamento quantitativo de textos verbais requer um grande número de [...] definições e decisões arbitrárias ao longo do trajeto em direção ao quadro final de resultados. Isso simplesmente torna a objetividade destes procedimentos, pelo nosso ponto de vista, uma ilusão¹¹¹.

Sendo assim, um certo grau de subjetividade não deve ser considerado uma limitação, já que está presente em qualquer tipo de pesquisa. O que se deve procurar, sim, é estabelecer uma análise detalhada e bem fundamentada para se evitar um elevado grau de subjetividade. Além disso, assim como propõe Moita Lopes (1994, p. 333), a pesquisa qualitativa é intrinsecamente subjetiva ou intersubjetiva no sentido de que é uma construção social emergente no discurso.

Em segundo lugar, quanto à generalização dos resultados, a pesquisa realizada não pertence à tradição positivista, mesmo porque o ser humano não pode ser generalizado. Cada indivíduo traça a sua história a todo o momento e os dados obtidos através das narrativas escritas em um espaço / tempo específico seriam, com certeza, diferentes se fossem obtidos em outro espaço / tempo, ainda que se mantivessem os mesmos narradores. Esperar que os dados se mantenham constantes e que os resultados sejam tidos como verdade é aniquilar tudo o que se deseja propor; é negar a complexidade e a dinamicidade que caracterizam a construção identitária, é contrariar a riqueza do ser humano. Afinal, como diz Paulo Bezerra (2008, p. XI), na introdução do livro de Bakhtin, “Problemas da poética de Dostoiévski”, “o ser humano é este amálgama de vicissitudes que o torna irredutível a definições exatas”.

¹¹¹ “[...] no less than qualitative processing, the quantitative treatment of verbal texts requires a great number of [...] arbitrary definitions and decisions along the way to the final table of results. These simply turn the objectivity of such procedures, in our view, into an illusion”. (LIEBLICH et al., 1998, p. 167).

4.0 ANÁLISE

Todas essas coisas a memória acolhe em sua vasta caverna, em suas sinuosidades secretas e inefáveis, no enorme palácio da minha memória recebo o céu, a terra e o mar juntos, lá me encontro a mim mesmo...

(Sto. Agostinho, citado por Umberto Eco¹¹²)

Tendo apresentado a identidade como um sistema complexo e caótico e propondo uma relação dessa com o processo de aprendizagem de inglês, o próximo passo é usar o *corpus* selecionado dentre as narrativas do projeto *AMFALE* para “percorrer as vastas cavernas da memória” dos aprendizes de língua estrangeira e evidenciar aspectos relevantes das experiências de aprendizagem de inglês dos narradores com relação às questões de emergência e (re)construção identitária.

Para tanto, os conceitos-chave e as características desses sistemas, apresentados no escopo teórico deste trabalho, serão retomados para a análise dos excertos (análise categórica) e das narrativas como um todo (análise holística).

4.1 Atratores, identidade e aprendizagem de inglês

Conforme já argumentado (seção 2.2.1), o atrator é um padrão de movimento que se repete continuamente e atrai para si qualquer elemento que seja inserido nas suas imediações. Conforme visto também (seção 2.2.1.1), o conceito de atrator, sendo trazido para os estudos

¹¹² ECO, Umberto. **A misteriosa chama da rainha Loana**. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 42.

lingüísticos, pode receber a denominação de “atrator discursivo” e ser usado para se referir aos padrões de comportamentos lingüísticos e não-lingüísticos estabelecidos em dada sociedade, a partir das forças centrípetas da língua propostas por Bakhtin (1986). Essas forças concorrem para que ideologias sejam naturalizadas via discurso e rotinização e atuam no sentido de formar identidades sociais aceitáveis, relacionadas aos atratores discursivos, também criados a partir delas. A relação entre os atratores discursivos, a formação da identidade social e as experiências de aprendizagem de inglês se manifestam nos relatos a seguir.

Excerto 1:
Narradora brasileira (narrativa nº 7, em anexo)

Meu bom desempenho nas aulas de inglês levou meu pai a fazer o sacrifício¹¹³ de me matricular na Cultura Inglesa . Minha auto-estima se elevava, pois um teste de nivelamento me permitira entrar direto para o terceiro período do curso básico. Eu estava no último ano do curso ginásial e meu sonho era ser médica. Resolvi fazer os testes vocacionais para tentar convencer meu pai de que eu precisava fazer o curso científico¹¹⁴ para ter condições de passar no vestibular. Os testes indicaram vocação para o magistério. Frustrada, escondi o resultado e insisti com meu pai que não queria fazer o curso de magistério, mas não fui bem-sucedida. Fui obrigada a fazer o Curso Normal¹¹⁵.

Nesse primeiro excerto, a narradora gostaria de ser médica, uma profissão reservada na época (anos 50 e início dos anos 60) aos homens. Os modelos culturais desenvolvidos em torno do “ser mulher” e os valores prescritos para aquela sociedade eram que “as boas meninas”, das

113^[2] Meu pai era alfaiate e sua profissão estava em franca decadência com o advento das lojas de roupas prontas que eram vendidas à prestação.

114^[3] As opções da época no curso que hoje é denominado de médio eram: normal, clássico e científico.

115^[4] Por imposição de meu pai fiz o curso normal. Sem condições para pagar uma escola particular eram duas as opções: o Instituto de Educação ou o Colégio Estadual. Essas duas opções se reduziam a uma, pois meu pai não admitia que “menina mulher estudasse junto com menino homem”. Resistia à idéia de ser professora primária por ter dificuldade em lidar com crianças. Minha opção na época era o curso científico para prestar o vestibular de medicina. Fiz todo o curso Normal insatisfeita, mas acabei optando pelo curso de Letras, por não ter conhecimento suficiente que me permitisse prestar o vestibular para medicina.

“boas famílias”, deveriam fazer curso Normal, curso esse que as habilitava a se tornarem professoras e, futuramente, “boas esposas”. A voz discursiva da instituição família é ouvida na narração quando a figura de seu pai é evocada pela narradora. Há um conflito estabelecido entre as vozes da narradora e de seu pai. Ao usar os verbos “tentar convencer” e “insisti”, a narradora faz emergir a discussão ocorrida entre ela e seu pai, mas que, na verdade, retratava uma discussão mais profunda entre ela e a tradição. Sua voz demonstra a vontade de transgredir e se libertar da tradição, com o intuito de fazer valer seu desejo individual. Outra observação relevante aqui é a imposição da voz do pai, e não da mãe, o que sugere a evidência de que na época descrita, as decisões eram tomadas pela figura paterna, detentora do poder e “da voz” naquela sociedade. A voz do pai reproduz o discurso da época e confirma o que Giddens (1999, p. 419) esclarece a respeito das sociedades pré-modernas. Segundo ele, embora muitos autores, a exemplo de Marx, argumentem que as sociedades modernas sejam marcadas pela falta de autonomia de seus membros, as sociedades pré-modernas, também, senão mais, limitavam a autonomia individual:

Em muitos contextos pré-modernos, indivíduos (e a humanidade como um todo) eram menos empoderados do que são nos contextos modernos. [...] Em muitos grupos pequenos indivíduos tinham relativamente menos poder para alterar ou escapar das circunstâncias sociais de seus meios. A tradição, por exemplo, era freqüentemente mais ou menos não desafiada [...] e oferecia pouco espaço para o indivíduo para uma ação independente (GIDDENS, 1999, p. 419)¹¹⁶.

Sendo assim, é possível se escutar a voz da tradição presente no discurso paterno que impõe uma norma de comportamento, via discurso, à narradora, o que veio a determinar sua presente identidade profissional: professora de inglês.

¹¹⁶ “In many pre-modern contexts, individuals (and humanity as a whole) were more powerless than they are in modern settings. [...] In many small group settings individuals were relatively powerless to alter or escape from their surrounding social circumstances. The hold of tradition, for example, was often more or less unchallengeable [...] and offered the individual little scope for independent action” (GIDDENS, 1999, p. 419).

Excerto 2:
Narrador brasileiro (narrativa nº 8, em anexo)

Na minha escola, fazíamos diversas oficinas, como gráfica, eletricidade, carpintaria, cerâmica. Adorava as aulas de cerâmica e queria fazer a Escola de Belas Artes. Em 1974, o meu professor de inglês deu, a mim e à minha irmã, uma bolsa para estudarmos em sua escola de inglês. Não queria estudar inglês. Aliás, odiava inglês. Queria fazer Belas Artes. Meu pai, então, conversou comigo e disse-me que seria importante fazer inglês, pois me ajudaria no Vestibular. Desse modo, fui para a tal escola meio a contragosto. [...]. Aos 18 anos, fui aprovado no Vestibular para Engenharia Civil, e devo confessar que os meus conhecimentos de inglês realmente contribuíram para a aprovação. Aos 18 anos também, por influência do meu pai, que é militar, fiz seleção para ser Sargento Especialista da Aeronáutica. Fiz a prova, torcendo para não passar. Mas, a vaidade era maior e não me permitia fracassar em nada que fazia. Fui, então, aprovado e mudei-me para Guaratinguetá-SP, para fazer o curso. Os meus conhecimentos de inglês ajudaram-me a fazer o curso que queria: Controlador de Vôo.

De forma similar ao excerto 1, no excerto 2, o narrador gostaria de fazer “Belas Artes”, mas seu pai o convenceu a estudar inglês. Mais uma vez, o discurso da instituição família é evocado pela figura paterna que transmite os valores e ideologias da sociedade. De acordo com os modelos culturais daquela sociedade, “Belas Artes” não era um curso “para homens” e o ideal era fazer o curso de inglês. Ao contrário do excerto 1, não é possível identificar nenhum recurso lingüístico que transpareça que houve algum tipo de imposição, ou conflito entre pai e filho. Pelo contrário, ao usar o verbo “conversou”, seguido da oração: “*Desse modo, fui para a tal escola meio a contragosto*”, o narrador nos faz entender que decidiu acatar os conselhos de seu pai, apesar de ir contra seu desejo inicial (o narrador, ao usar o verbo “queria”, deixa claro que seus objetivos eram outros). O narrador não apenas atende ao pai com relação ao curso de inglês, mas, posteriormente, escolhe a mesma profissão dele, ainda que não gostasse dela. Embora não fique claro na narrativa se o pai sugeriu abertamente que o filho seguisse essa carreira, ou se a decisão

foi tomada com o intuito de “agradar” ao pai, o fato é que o narrador posiciona seu pai como um modelo a ser seguido. Em ambas as escolhas do narrador descritas no excerto 2, a decisão parece ter sido tomada por ele próprio, usando seu livre arbítrio, e não por uma “obrigação”, conforme a narradora no excerto 1 declarou ao usar a construção “*fui obrigada a fazer o Curso Normal*”. Apesar da decisão, aparentemente democrática e não-coercitiva tomada pelo narrador no excerto 2, podemos perceber que suas escolhas foram pautadas na voz do pai, sempre presente em sua formação de sujeito. Retomando Bakhtin (2003), poderíamos dizer que as escolhas feitas pelo narrador com relação ao curso que iria frequentar e, posteriormente, com relação à sua profissão, são exemplos do fenômeno descrito pelo autor como “compreensão responsiva de efeito retardado”, o qual pode ser entendido como uma resposta ou cumprimento de uma ordem ou pedido que não se faz imediatamente, mas depois de decorrido algum tempo. Eu acrescentaria, uma resposta consciente ou não a uma determinada voz anterior ao momento da escolha. Além disso, essa resposta de efeito retardado à voz do pai também representa uma forma de poder exercida pela figura paterna que não é menos intensa do que a forma de poder exercida pela figura paterna, descrita no excerto 1; é apenas diferente e “mascarada”. Giddens (1999, p. 422), ao discorrer sobre autoridade e risco, menciona o fato de certos indivíduos terem uma predileção pelo que ele chama de “autoritarismo dogmático”. Segundo o autor, “uma pessoa nessa situação não é necessariamente tradicionalista, mas essencialmente abre mão das faculdades do julgamento crítico em troca das convicções oferecidas por uma autoridade cujas regras e provisões cobrem a maior parte dos aspectos de sua vida”¹¹⁷. O autor finaliza seus argumentos, dizendo que o fato de um indivíduo “se abrigar em uma autoridade dominante é [...] um ato de

¹¹⁷ “A person in this situation is not necessarily a traditionalist, but essentially gives up faculties of critical judgment in exchange for the convictions supplied by an authority whose rules and provisions cover most aspects of his life” (GIDDENS, 1999, p. 422).

submissão”¹¹⁸. Com esses argumentos, podemos, então, nos aventurar a dizer que a decisão de acatar a vontade do pai, seguir seu exemplo é também uma forma de se submeter ao poder representado pelo modelo do pai que também traduz as ideologias da época. Toda essa polifonia evidenciada na voz do narrador contribui para a emergência de uma primeira¹¹⁹ identidade profissional: “controlador de vôo”. Nessa narrativa fica muito claro, também, como a experiência de aprendizagem de inglês do narrador contribuiu para a emergência e reconstrução de sua identidade e como, paralelamente, essa emergência identitária contribuiu para que o narrador cultivasse uma maior motivação para a aprendizagem do idioma e se tornasse um melhor falante de inglês. Esse fato comprova o argumento de que identidade e aquisição não podem ser estudadas como pólos dicotômicos, e sim, como “dois lados de uma mesma moeda”.

Outro aspecto importante a se evidenciar aqui é o discurso de que estudar inglês contribui para o sucesso profissional e pessoal. Esse discurso é recorrente nas narrativas constantes do projeto; é um padrão que se repete e envolve aqueles que a ele têm acesso.

**Excerto 3:
Narrador japonês (narrativa nº 3, em anexo)**

I started to learn English when I was in the middle grades of elementary school, but it was not based on my will. Though my elder brother and I did not have a special interest in English, my mother thought English would become indispensable in the future and bought us a set of NHK English materials. We learned mostly basic and easy vocabulary like dog or orange seeing pretty pictures. Sometimes we practiced pronouncing according to a cassette tape instruction. Now I think they were fairly good materials, but in those days I did not make use of them because I lacked eagerness.

¹¹⁸ “Taking refuge in a dominant authority, however, is essentially an act of submission” (GIDDENS, 1999, p. 422–423).

¹¹⁹ Digo a primeira, porque no decorrer dessa mesma narrativa, outras identidades emergem. Este processo de emergência identitária será analisado, posteriormente, na discussão sobre pontos de bifurcação.

Analogamente aos excertos 1 e 2, no excerto 3, o narrador afirma que não tinha inicialmente o desejo de estudar inglês, porém, diferentemente dos demais, aqui a instituição “família” é evocada pela figura materna. Ouve-se, também, a voz do irmão, quando o narrador afirma que ele e seu irmão mais velho não gostavam do inglês. No entanto, apesar de seu gosto pessoal, o discurso trazido pela voz da mãe sobre a necessidade do inglês os envolveu e eles iniciaram seus estudos.

Excerto 4:
Narradora finlandesa (narrativa nº 6, em anexo)

My history of studying English started at the third grade of primary school. I was at the age of nine, and at the time I really felt being too young for some other language than Finnish. Learning was quite hard for me, and from my skills I probably was little less than average of my class. In those days there were three levels, “low, medium and high”, in the upper level of comprehensive school (7 - 9 grades) in studying English. My choice was the medium level after consulting my English teacher at the sixth grade.

No excerto 4, a aprendiz é “atraída” para o aprendizado de inglês devido às normas da instituição “escola”. A narradora não tem a opção de não estudar inglês, já que é parte do currículo obrigatório. Wodak (1996, p. 66) observa que as pessoas que assumem cargos na instituição têm suas vozes legitimizadas pelo poder institucional e podem decidir sobre as decisões que são implementadas. Já as pessoas que entram na instituição e não assumem cargos, não agem de acordo com sua própria iniciativa, mas reagem às normas institucionais pré-estabelecidas. Esse é o caso da narradora no excerto 4, que, na construção *I really felt being too young for some other language than Finnish* (Eu realmente me considerava muito jovem para outra língua além do Finlandês) faz-nos ouvir sua voz contrária ao aprendizado de inglês, porém, ela simplesmente o aceitou uma vez que essa prática fazia parte dos atratores discursivos daquela escola.

Nos quatro excertos acima, foi possível perceber que os narradores não tinham por objetivo aprender inglês, porém pelas forças discursivas presentes nas sociedades às quais pertenciam, acabaram iniciando seus estudos do idioma, ainda que esse comportamento fosse de encontro aos seus propósitos individuais. Em outras palavras, os narradores, de forma consciente ou inconsciente, incorporaram o padrão de comportamento de suas sociedades por terem nascido e crescido nelas. Nesses excertos, as forças centrípetas da língua descritas por Bakhtin foram determinantes da formação da identidade social de “aprendiz de inglês” desses narradores. Retomando o conceito de atrator, podemos observar que em todas as histórias descritas, os narradores, como sujeitos localizados em um tempo histórico específico e em uma dada sociedade (na bacia discursiva do atrator), foram “atraídos”, ou “sugados” para o padrão de comportamento que se repetia naquela sociedade. Usando os termos da Complexidade, em todos os casos descritos, os narradores tiveram que se adaptar às forças sociais de seu meio para não serem excluídos dele. Os valores prescritos e as ideologias veiculadas via discurso condicionaram o comportamento deles, contribuindo para suas formações identitárias.

De forma semelhante aos excertos acima, o excerto 5, a seguir, traz evidências da força exercida pelos atratores discursivos que atuam sobre a formação social e polifônica do indivíduo e evidencia o processo de agregação, ou seja, o pertencimento a comunidades de prática que faz com que o indivíduo aja de uma forma prescrita pela sociedade.

Excerto 5
Narrador brasileiro (narrativa nº 9, em anexo)

Lembro-me do momento que minha mãe organizava meu material para me levar à minha primeira aula no curso de inglês do C. C. A. A. (Centro de Cultura Anglo-Americana), em 1982. Eu tinha apenas 9 anos de idade. As palavras de minha mãe ecoam, claramente, em minha memória neste momento. Assim ela me disse: “Meu filho, você vai à sua primeira aula de inglês. Isso é muito bom, porque aprender inglês

desde cedo facilitará em muito sua vida de estudante”. É claro que ela queria acrescentar “e sua vida profissional também”, mas acho que ela considerou tal assertiva um pouco pesada para uma criança de 9 anos. A crença de minha mãe se instaurou em minhas convicções. [...] A crença de minha mãe se concretizava: além de o domínio do inglês me auxiliar na vida acadêmica, minha vida profissional dependia dele. [...] O que sei é que o domínio do idioma para mim é algo muito ligado à minha identidade, chegando ao ponto de ser um dos elementos que a moldam, fazendo-me uma pessoa mais feliz, creio.

Essa narrativa evidencia, de forma muito clara, a formação social do pensamento humano e da identidade do narrador a partir dos atratores discursivos, criados pelos gêneros do discurso daquela sociedade. O atrator discursivo no excerto analisado se refere ao engajamento do narrador com o aprendizado de inglês. Esse padrão de comportamento (atrator discursivo) é criado a partir da rotinização do discurso de que aprender inglês é importante para o sucesso acadêmico e profissional. A voz materna se faz presente quando o narrador se refere às “palavras” da sua mãe. O uso do discurso direto, ao reproduzir a voz materna, confere veracidade ao discurso, assim como observa Moita Lopes (2006, p. 301) e posiciona o narrador como participante real do evento narrado. Ao utilizar o verbo “ecoar”, ele cria uma relação não-cronológica e assimétrica do tempo no evento narrado e congrega no “agora”, representado pelo adjunto adverbial de tempo “neste momento”, o passado, o presente e o futuro do evento. Conforme sugere Bakhtin (1986, p. 170), significados passados não são estáveis; em determinados momentos do diálogo subsequente, esses significados são retomados e renovados em um novo contexto. O verbo “ecoar” faz com que uma experiência passada tenha uma repercussão para o presente e uma consequência antecipada para o futuro: o sucesso na vida acadêmica e profissional. Além disso, a voz materna, que evoca a instituição “família” na formação do pensamento individual do narrador, repete, de forma semelhante aos outros excertos analisados, o discurso já naturalizado de que o domínio do idioma inglês representa um capital

cultural¹²⁰ que pode garantir o sucesso profissional dos indivíduos. Vale observar a forma como o narrador se agrega à voz de sua mãe, ou seja, concorda com e adiciona sua própria voz à voz dela, quando ele diz: “É claro que ela queria acrescentar”. Não foi a mãe quem acrescentou a afirmativa de que aprender inglês seria essencial para o crescimento profissional do indivíduo, e sim, o narrador, a partir de um processo de inferência que só é possível de ser realizado devido ao pertencimento de mãe e filho à mesma comunidade de prática e vivência dos mesmos valores ideológicos contidos no uso cotidiano da língua unitária da sociedade em que vivem. Bakhtin (1981, p. 271) apresenta esta função da língua ao negar que ela seja apenas um sistema abstrato de categorias gramaticais, mas é concebida como “saturada de ideologia”, é constituída como “uma visão de mundo” capaz de garantir um máximo de entendimento mútuo em todas as esferas da vida ideológica. Nessa perspectiva, “a língua unitária¹²¹ dá expressão a forças atuando em direção à unificação e centralização verbal e ideológica, que se desenvolve em conexão vital com os processos de centralização sócio-políticos e culturais”¹²². Apesar de a mãe não ter mencionado explicitamente o fato de o inglês contribuir para a vida profissional do narrador, ele pôde inferir essa idéia a partir do conhecimento mútuo compartilhado via vivência nos gêneros discursivos daquela sociedade.

Uma vez mais, os atratores discursivos, que são criados pelas forças centrípetas da língua, e os processos de agregação contribuem para a formação de um dos fractais identitários do narrador: professor de inglês. O próprio narrador reconhece como sua identidade profissional foi formada a partir da voz de sua mãe. Finalmente, ao estabelecer que o domínio do idioma está

¹²⁰ Uso “capital cultural”, aqui, no sentido proposto por Bourdieu (1998, p. 42). Para o autor, o capital cultural é um bem social que é fonte de distinção e poder para as classes sociais que o detêm. A posse de certo capital cultural, associado ao conhecimento escolar, constitui-se em um importante elemento para se alcançar um sucesso acadêmico.

¹²¹ Língua unitária para Bakhtin é a língua falada em determinado país, sociedade ou comunidade.

¹²² “[...] a unitary language gives expression to forces working toward concrete verbal and ideological unification and centralization, which develop in vital connection with the processes of sociopolitical and cultural centralization” (BAKHTIN, 1981, p. 271).

intimamente ligado à sua identidade, chegando a moldá-la, o narrador nos apresenta evidências de que a reconstrução da identidade e a aquisição de línguas são processos que se intersectam, complementam-se e se inteiram.

Os excertos 1 a 5, analisados nesta seção, demonstraram a forma como os atratores discursivos e os processos de agregação foram determinantes da construção da identidade de falante de inglês dos narradores.

Com relação às perguntas propostas por Gee, a análise dos excertos 1 e 2 nos permitiu perceber os modelos culturais (pergunta 6) construídos naquelas sociedades e naquela época sobre como agir (agir, aqui, representado na escolha dos cursos; isto é, na escolha entre trajetórias alternativas) sendo “homem” ou “mulher”. Foi também possível perceber as vozes das instituições família e escola (em todos os cinco excertos analisados) atuando sobre o pensamento do indivíduo e condicionando seu comportamento e emergência identitária (pergunta 7). Além disso, pelas reflexões realizadas, pôde-se perceber os reais motivos para o engajamento no processo de aprendizagem de línguas (pergunta 10). Esses motivos não se restringiram à vontade individual, mas foram socialmente construídos devido às ideologias naturalizadas nos discursos e às relações de poder que permeavam as sociedades nas quais aqueles indivíduos se inseriam. Com relação aos relacionamentos e identidades relevantes na situação e como essas concorreram para a transformação e estabilização via discurso dos eventos narrados (perguntas 11, 12 e 13), foram identificadas as vozes da instituição família, representadas nas figuras paternas e maternas, atuando sobre a identidade de filhos e filhas dos narradores (excertos 1, 2, 3 e 5) e contribuindo para suas construções e reconstruções identitárias. Essas vozes reproduziram as vozes da tradição e das ideologias da época que prescreveram formas de comportamento apropriado para os narradores. Nos excertos 2, 3 e 5, a aprendizagem de inglês e as conseqüentes identidades emergentes de “aprendizes de inglês” foram apresentadas na voz da instituição família como um

bem social que deveria ser almejado pelos narradores e foi associada ao modelo cultural de ser “cidadão de sucesso”, na sociedade vigente (perguntas 14 e 15).

Na próxima seção, o conceito de ponto de bifurcação será retomado de forma a nortear as reflexões a serem desenvolvidas.

4.2 Pontos de bifurcação, identidade e aprendizagem de inglês

Para iniciar a análise dos pontos de bifurcação, lembremos o que eles significam. Os pontos de bifurcação indicam pontos na trajetória de um sistema que podem causar ou não a bifurcação do mesmo, gerando novos atratores. O sistema pode passar por eles e manter sua rota ou pode bifurcar-se. No último caso, essa bifurcação pode ser causada por um elemento externo – perturbação, ou por um processo interno - criticalidade auto-organizada – que leva o sistema a se romper em determinado ponto crítico. Em ambos os casos, as rupturas são causadas, conforme se propõe aqui, pelo acesso a outros discursos que funcionam como as marcações do sistema complexo.

Na seção 4.1, a análise dos excertos 1-5 revelou que alguns valores culturais e ideológicos, veiculados na e pela linguagem contribuíram para a formação identitária dos indivíduos. Apesar do reconhecimento dessa força centrípeta da língua, Bakhtin estabelece que outras forças – as centrífugas – se fazem presentes e conduzem os indivíduos em direção à heteroglóssia. Essas forças centrífugas podem contribuir para a ruptura com discursos pré-estabelecidos e reformulação da identidade social. Os momentos em que essa ruptura ocorre são considerados os pontos de bifurcação, usando o termo da Teoria da Complexidade.

Nos excertos 6, 7, 8 e 9 serão apresentados alguns pontos de bifurcação identificados nas narrativas analisadas. Procurando responder às perguntas propostas por Gee, a análise desses

excertos será focada nos discursos e instituições que concorreram para essa bifurcação do sistema identitário e como esse processo se relacionou ao processo de aprendizagem de língua estrangeira.

Excerto 6:
Narrador brasileiro (narrativa nº 11, em anexo)

But a really strong fact that would lead me to the fields of languages came up: in a Christmas Night Eve my mother invited all the family to sit down in front of our living room TV in order to watch the Mass the pope was going to celebrate and we did it. As the Mass went on something extremely awesome caught my attention: the pope sent out a Christmas message to all over the world in at least fifty-seven languages and I got petrified by that ability of his. I went to bed that night knowing what I would like to do for the rest of my life: study every language I would come across in my lifetime.

No excerto 6, podemos identificar duas instituições sociais, cujos discursos contribuem significativamente para a formação da identidade não apenas desse narrador, em especial, mas de diferentes indivíduos no geral: a instituição “família” e a instituição “igreja”. Essas instituições são evocadas no excerto pelos substantivos “mãe (*mother*)”, “família (*family*)”, “missa (*mass*)” e “papa (*pope*)”. A mera leitura inicial desse trecho já nos apresenta vários fractais identitários do narrador: *filho* (evocado no sintagma nominal “my mother”), *sobrinho*, *primo*, *irmão* (evocados pela construção “all the family”). Aqui, o artigo definido “*the*” tem uma significação especial – não é qualquer família, mas “a” família do narrador), *cristão*, *católico* (assistir à missa do Papa, na véspera do Natal, em frente à TV é uma prática social associada a uma comunidade de prática específica: Católicos Apostólicos Romanos).

Além dos fractais descritos, o excerto 6 demonstra o ponto em que há a emergência de um novo fractal – aprendiz de línguas - a partir de um ponto de bifurcação introduzido no início do excerto pela construção “*a really strong fact that would lead me to the fields of language*” (“um

fato realmente forte que me levaria aos campos da linguagem”). O uso do artigo indefinido “um” neste trecho particulariza o fato narrado, ou seja, não é um fato corriqueiro, mas algo diferente do habitual que se faz presente na trajetória do narrador e contribui para o ponto de bifurcação descrito. É importante perceber na narração que o mesmo discurso proferido pelo papa em uma missa veiculada para milhões de pessoas no mundo inteiro teve um efeito especial sobre esse indivíduo. Muitos outros que assistiram à mesma missa seguiram com seus padrões de vida diária sem alterações, ou seja, passaram por esse ponto de bifurcação e mantiveram suas rotas; mas para o narrador desse excerto uma mensagem diferente foi enviada. Poderíamos nos perguntar o porquê desse indivíduo ter tido tal reação face ao discurso do papa. Talvez, já por algum tempo, essa pessoa estivesse pensando sobre as escolhas que teria que fazer em um futuro próximo; em outras palavras, talvez essa pessoa já se encontrasse em um estado crítico (usando aqui o termo da Teoria do Caos), aproximando-se do momento da ruptura. Nesse exemplo, a bifurcação do “eu” foi causada por motivos internos, ou usando o termo da Teoria do Caos, pelo sistema em si mesmo que já se encontrava em um estado de criticalidade auto-organizada.

É importante observar aqui que foram as práticas sociais da comunidade de prática “igreja” que engatilharam o processo de aprendizagem de línguas, e não as práticas da comunidade “escola”. Retomaremos esse ponto posteriormente.

Excerto 7:
Narradora brasileira (narrativa nº 10, em anexo)

Cresci nos anos 60 na era do rock e das primeiras calças jeans, que naquele tempo eram chamadas de calça Lee. A influência da cultura americana trazida pela música, filmes e sociedade de consumo nos bombardeava dia e noite. E eu ... estudava alemão... Minha irmã, 5 anos mais velha, estudava inglês no InterAmericano em Curitiba. E eu ... estudava alemão. Não que eu não gostasse, mas era muito mais “bacana”, para usar uma gíria da época, estudar inglês. Meus pais sempre nos incentivaram a estudar línguas;

éramos de uma família de classe média de pais trabalhadores e instruídos e minha mãe, que sempre trabalhou fora, dizia que conhecer línguas estrangeiras era muito bom para conseguir um emprego melhor, poder ler livros no original, poder conversar com pessoas de outras partes do mundo e, principalmente, poder viajar. Aos 17 anos minha irmã foi uma bolsista do *AFS International Scholarships* e passou quase um ano com uma família na Califórnia. Foi a gota d'água; impus meu desejo de estudar inglês. Meus pais aceitaram com a condição de que eu não deixasse o alemão de lado.

No excerto 7, ao contrário do excerto 6, o ponto de bifurcação foi causado por uma perturbação externa aqui representada pelo acesso ao discurso dos anos 60. Bakhtin (1981, p. 272) enfatiza que “todo enunciado participa na ‘língua unitária’ (em suas forças e tendências centrípetas) e ao mesmo tempo participa da heteroglóssia social e histórica (as forças centrífugas e estratificadoras)¹²³”. A heteroglóssia, nesse excerto, é percebida pelas vozes da narradora, de sua família e dos discursos veiculados em uma época específica: anos 60¹²⁴. A narradora, ao ter acesso a esse discurso, se afilia à comunidade de prática dos “jovens que gostam de *rock*” e demonstra essa afiliação na narrativa, ao mencionar a calça *Lee*, o *rock*, e fazer menção a uma gíria da época “bacana”. Conforme Wenger (2000, p. 229) estabelece, a afiliação a comunidades de práticas pressupõe a partilha de valores ideológicos, léxicos e artefatos pelos membros dessa

¹²³ “Every utterance participates in the ‘unitary language’ (in its centripetal forces and tendencies) and at the same time partakes of social and historical heteroglossia (the centrifugal, stratifying forces)” (BAKHTIN, 1981, p. 272).

¹²⁴ A década de 60 foi marcada por uma série de movimentos político-sociais que tiveram impacto direto nas relações humanas, com a emergência de novos valores e desenvolvimento de uma cultura ideológica alternativa, que veio a ser chamada, nos Estados Unidos, de “contracultura”, pois se colocava em oposição aos valores tradicionais da sociedade da época. Nos Estados Unidos, surge o movimento *Hippie* contra a guerra do Vietnã, que tinha como *slogan* as palavras: “paz e amor”. Sob essa bandeira, pregava-se o amor livre e o não comprometimento com as instituições sociais vigentes. Esse movimento se alastrou globalmente. A segunda metade da década foi marcada por movimentos radicais de dimensão global, tais como as experiências com drogas, o feminismo, a revolução sexual e os movimentos a favor dos negros. Nesta época o *Rock’n’Roll* ganha crescente popularidade no mundo; as bandas de rock “*Os Beatles*” e “*The Rolling Stones*” tornam-se símbolos da rebeldia político-ideológica da época. É, também, na década de 60, que começam as transmissões de TV em cores no mundo e a televisão passa a ser um meio de comunicação em massa, o que contribui para o alastramento do movimento social iniciado nos Estados Unidos e na Europa. No Brasil, Jânio Quadros sucede Juscelino Kubichek como presidente e cerca de sete meses depois, renuncia, sendo substituído pelo então vice-presidente João Goulart. Em 1964, vem o golpe militar que depõe Goulart e inaugura a ditadura militar que durou 20 anos. Também, no Brasil, o “*Rock*” se torna uma forma de expressão político-ideológica da juventude contra a repressão causada pela ditadura militar. O gosto pelos *Beatles*, *Rolling Stones* e outras manifestações culturais da época tornam-se parte dos modelos culturais, associados ao “ser jovem” na década de 60.

comunidade. Isso faz parte da competência necessária para fazer parte do grupo. Esse repertório partilhado tem a dupla função de estabelecer pertinência grupal e excluir membros que não pertencem a tal comunidade. Quando a narradora utiliza a gíria “bacana”, ela convida qualquer leitor que também pertença ou pertenceu a essa comunidade a se simpatizar com seus motivos de impor aos seus pais o seu desejo de estudar inglês. Dessa forma, ela interage com o leitor e o convida a participar de seu dilema.

Novamente, o discurso de que aprender línguas é necessário para o futuro de qualquer pessoa é recorrente na voz da instituição família, indexada novamente pela figura materna. A narradora insiste em dizer que seus pais gostariam que ela aprendesse alemão. Ela não explica o motivo dessa insistência, mas podemos inferir que, para seus pais, o alemão carrega um valor simbólico maior, ou devido à tradição familiar (descendência) ou pela comunidade social na qual viviam (no sul do Brasil, há uma grande influência da cultura alemã devido ao grande número de alemães que para lá migraram). A razão pela qual os pais insistiram para que a narradora estudasse alemão não é o ponto que desejo estabelecer aqui, e sim, o fato de haver um conflito entre as vozes dos pais e da narradora. Pavlenko e Lantolf (2004, p. 172) observam que muitas vezes os pais tendem a usar o conhecimento de seu próprio passado para projetar um futuro provável e organizar o enredo de vida de seus filhos. Esse comportamento, segundo os autores, pode gerar conflitos, uma vez que os pais construíram seus enredos de vida em outra época, povoada de outros valores e ideologias que nem sempre dialogam com os valores da época em que os enredos dos filhos estão sendo construídos. Na época da narradora, aprender inglês adquire um valor simbólico maior do que aprender alemão, devido às práticas sociais da juventude dos anos 60. A consequência disso é que há uma bifurcação no padrão de comportamento da narradora que estudava alemão e passa a estudar, também, inglês, devido à influência do *rock* e ao desejo de pertencimento grupal. Essa bifurcação é responsável pela

emergência de uma nova identidade social. Wenger (2000, p. 227) observa que “as formas nas quais nos engajamos uns com os outros e com o mundo delinham profundamente nossa experiência de quem somos”. As formas de pertencimento a comunidades de práticas diferentes corroboram para a emergência de novas identidades e de novas práticas sociais que refletem o engajamento a essas comunidades.

Outro fator que merece destaque é como a cultura americana se fez presente na vida da narradora através de gêneros diversos, como música, filme e propaganda. A magnitude do efeito conjunto desses discursos é traduzida pelo emprego do verbo “bombardear” que traduz, na narrativa, a impotência da narradora de resistir a eles.

Finalmente, o fato de a narradora não ter abandonado o estudo de alemão para ingressar nas aulas de inglês demonstra sua necessidade de tentar harmonizar o conflito estabelecido pela heteroglóssia construída pelas vozes de seus pais (instituição família) e pelas vozes dos jovens dos anos 60; bem como seu desejo de se impor, ainda que se submetendo ao poder representado pelas vozes de seus pais.

A perturbação externa causada pelo acesso a novos discursos causou uma bifurcação do sistema identitário da narradora, gerando dois novos fractais: *jovem da década de 60 e aprendiz de inglês*.

Excerto 8:
Narrador brasileiro (narrativa nº 15, em anexo)

Then I went to high school, where English classes are simply awful. Every year the same subjects were taught to us, such as verb to be, negative forms, interrogative forms etc. However, the sport I have been practicing from that period so far is full of English words and expressions, what made me more interested in English. In fact skateboard has been a ‘catapult’ to my English learning process.

No excerto 8, identifica-se a identidade de “aluno” do narrador, quando o mesmo se posiciona inserido nas práticas discursivas da escola. O autor descreve a rotina das aulas, quando ele se refere à repetição contínua de determinadas práticas docentes, como o ensino do verbo *to be* e ensino de determinadas estruturas gramaticais. Usando o adjetivo pejorativo “*awful*”, o narrador emite seu julgamento pessoal negativo em relação a essas práticas rotinizadas em sala de aula. O interessante a observar, aqui, é que não é sua identidade de estudante que faz emergir sua identidade de aprendiz e falante de inglês, assim como muitos poderiam prever. Ao contrário, essa bifurcação identitária foi motivada por uma prática esportiva. O narrador deixa transparecer o ponto de bifurcação, quando ele enfatiza que a prática do *skate* foi a catapulta para sua aprendizagem de inglês. Uma vez mais, retoma-se Wenger (2000, p. 229), ao comentar que comunidades de prática criam um repertório partilhado de recursos comuns, entre eles, a língua, rotinas, artefatos, histórias e estilos. Para ter competência como membro dessas comunidades, o indivíduo deve ter acesso a esses recursos e ser capaz de usá-los apropriadamente. O domínio da língua inglesa figura-se na comunidade de *skatistas* como um recurso necessário para garantir o engajamento nas práticas dessa comunidade. Logo, o aprendizado do idioma inglês só se tornou significativo para o narrador a partir do momento em que ele se afiliou a uma comunidade discursiva que utiliza léxicos em inglês nas suas práticas comunicativas.

O mecanismo de marcação descrito por Holland, utilizado na formação de agregados, aplica-se também aqui. Através desse mecanismo, um elemento do sistema atrai para si outros elementos. No caso observado, a comunidade de *skatistas* atraiu para si, via práticas discursivas, um elemento novo simbolizado pela figura do narrador e foi a partir da formação desse agregado que houve o ponto de bifurcação que causou a dupla emergência identitária: a de *skatista* e a de aprendiz de inglês. Mais uma vez, é possível perceber a forma como o acesso a novos discursos e

a afiliação a comunidades discursivas (agregação) concorre para a emergência de novas identidades e, no caso desses depoimentos, contribui para o processo de aprendizagem de inglês.

Excerto 9:
Narrador brasileiro (narrative nº 17, em anexo)

Up to my seventeenth birthday I did not care at all about the English Language and I took the regular Public school course. It did not draw any attention at that time. I even thought it was a boring thing to study. Then when I was seventeen years old, I moved to Belo Horizonte to take a preparatory course for the [UFMG](#) exams. My wish was to become a computer scientist and everything seemed perfectly settled. That was when things began to change dramatically. As I did not know anybody over here, I went on to live in a pension. It was a “mixed” one, in which boys and girls lived under the same roof. There I got to know this girl, Fernanda, who was, at the first time I saw her, talking to this young man, in English. I immediately fell in love with her and my history with the English Language got started.

I remember feeling really inferior and not able to talk to her. I was afraid to look really foolish and shallow, but things turned out to be all right and she ended up being extremely nice. As time went by I started studying alone, just so that I could talk to her. She had told me she had learned English listening to [Hanson](#), (see picture on the left) an American band of which she was a fan as a teenager, they have several hit songs just as [Mmmmbop](#) and she had also said she did it in a three month’s time which amazed me deeply. I said to myself “if she did it I could do it as well”. Said and done. After learning, translating and studying for five months I was already able to communicate in English.

No excerto 9, assim como no excerto 8, o narrador avalia negativamente o ensino de inglês na escola pública e demonstra isso através do adjetivo “*boring*”. Na narrativa, é possível perceber como o narrador havia traçado sua trajetória de vida, apresentando um plano de ação que envolvia seu passado, presente e futuro antecipado: tornar-se um cientista da computação. Com relação a essa trajetória pré-estabelecida pelo narrador, é importante evidenciar a construção: “*everything seemed perfectly settled*” (“tudo parecia perfeitamente arranjado”). O

verbo “*settled*” demonstra que foram feitos planos e o advérbio “*perfectly*” adiciona uma força enunciativa ao fato narrado, demonstrando que os planos já estavam concluídos de forma precisa e perfeita. Essa afirmação do narrador retrata a linearidade com que seus planos foram traçados, a relação de causa e efeito estabelecida: o ensino na escola pública leva ao curso preparatório para a entrada na UFMG que, por sua vez, o levará a se tornar um cientista da comunicação. Entretanto, a trajetória humana não é linear e o caos espreita: o uso do verbo “parecia” (*seemed*) evidencia o caráter imprevisível da trajetória humana que não pode ser determinada de forma exata e precisa. Esse verbo introduz o ponto em que a perturbação externa vai causar a bifurcação do sistema, introduz o momento crítico do caos. Em outras palavras, poderíamos completar “tudo parecia perfeito” até que a desordem acontece e uma nova ordem se instaura. A frase subsequente confirma a instauração do caos: “*That was when things began to change dramatically*” (“Foi quando as coisas começaram a mudar dramaticamente”). O que é o caos senão a mudança entre uma ordem pré-estabelecida e uma nova ordem? O verbo “*change*”, reforçado pelo uso do advérbio “*dramatically*”, incorpora o caos, no fato narrado. Retomando Lewin (1994), citado no capítulo teórico deste trabalho, quanto maior conexão entre as partes de um sistema, maior a probabilidade de pequenas mudanças causarem grandes efeitos. Na história narrada, a pequena mudança é representada por uma mudança no sentido literal da palavra: o narrador se mudou para uma pensão. Essa mudança, embora aparentemente simples, rompeu com a linearidade dos planos iniciais do narrador e causou a “desordem” na sua trajetória de vida. Ao introduzir “Fernanda” na sua narrativa, através da frase: “*There I got to know this girl, Fernanda*” (“Lá eu conheci esta garota, Fernanda”), o narrador a apresenta como o fator perturbador de sua trajetória. Essa afirmação é confirmada, quando ele conclui que a partir daí sua dupla história de amor se iniciou: o amor por Fernanda e pelo inglês. O desejo de formar novos agregados - no fato narrado, o desejo de se envolver com “Fernanda” - fez com que novos

valores fossem atribuídos pelo narrador a determinadas atividades, tais como, aprender inglês e traduzir letras da banda americana “Hanson”. Esses valores estavam associados ao conhecimento necessário para o relacionamento com o “outro”, simbolizado na pessoa de “Fernanda”. A história de amor com Fernanda foi encerrada, conforme pode ser lido no restante da narrativa (ver narrativa nº 35 do ANEXO D), mas a bifurcação causada pelo contato inicial com ela e o caos instaurado na vida do narrador certamente foram os responsáveis pela emergência da identidade de aprendiz e falante de inglês que o narrador tem hoje¹²⁵ e para o engajamento em novas práticas, associadas a esse fractal identitário.

Excerto 10:
Narradora japonesa (narrativa nº 2, em anexo)

*I started learning English in JHS when I was twelve years old. I started learning grammar and as far as I remember, the first sentence that I learned was "This is a pen." And to tell the truth, I hated English [...]. **One day**¹²⁶ an ALT (Assistant Language Teacher) from Australia came to my junior high. I was very nervous when I saw him at first, but dared to say "Hello" to him in the hallway. Then, he said back "Hello" to me and asked me "What is your name?" I was really nervous, but I said "My name is Mia Nishikawa." then he said, "My name is James. Nice to meet you!" and held out his hand. I said back "Nice to meet you, too!" and shook hands with a smile. I felt very very happy, because it was actually my first experience to talk with a native speaker in English. Since then, I visited him in a **teachers**¹²⁷ room every day during his stay at my school and learned spoken English and Australian customs. The more I spoke to him, the more I wanted to know about foreign countries as well as English.*

No excerto 10, o ponto de bifurcação é introduzido pelo adjunto adverbial de tempo “one day” (um dia). Até esse momento, a narradora descreve sua experiência de aprendizagem de

¹²⁵ Conforme pode ser lido no restante de sua narrativa, o narrador acabou estudando Letras e não Ciência da Computação.

¹²⁶ Grifo meu.

¹²⁷ Grifo do narrador.

inglês como algo negativo, expressa pelo verbo odiar: “*I hated English*” (“eu odiava o inglês). A partir do momento em que ela encontra um professor no corredor de sua escola (uma pequena mudança em sua rotina diária), seu comportamento com relação ao seu processo de aprendizagem da língua muda drasticamente (esse é o momento do caos). O encontro com o professor desorganizou a linearidade da vida estudantil e provocou uma mudança que contribuiu para a formação de uma nova identidade – aprendiz e falante de inglês e de novos padrões de comportamento. A mudança é demonstrada no relato da narradora, quando ela usa o adjunto adverbial “desde então” e descreve seu novo padrão de comportamento - passou a visitar o professor todos os dias na sala dos professores e a aprender mais sobre o idioma: “*Since then, I visited him in a **teachers'** room every day during his stay at my school and learned spoken English and Australian customs*”.

Em todas as narrativas analisadas neste trabalho, foram detectados diversos pontos de bifurcação, causados por fatores ora externos, ora internos, que contribuíram para o processo de emergência identitária e afetaram a experiência de aprendizagem de inglês dos narradores. Entre esses fatores, podemos citar uma viagem a um país estrangeiro, o encontro com um falante nativo ou com um professor especial, uma mudança no método de ensino, o contato com algum discurso, com a música, jogos ou esportes, entre outros. Apesar da diversidade de histórias, há um ponto comum em todas elas: existem momentos críticos em que um simples acontecimento causa uma mudança de rota na trajetória de vida dos narradores que não poderia ter sido previsto com base nas experiências passadas, comprovando o caráter não-linear da formação identitária. Assim como Mishler (2006, p. 39) observa, ao analisar o que ele chama em seu trabalho de “*turning points*” (momentos de mudança),

Eles [os “*turning points*”] abrem direções de movimento que não foram antecipadas por eles [pelos narradores] e não podiam ser previstas pelas suas visões prévias de seus passados, levando a um senso diferente sobre si mesmos e a mudanças que tiveram conseqüências para a forma como sentiam e o que fizeram¹²⁸.

Essas rupturas contribuem para o surgimento de novas práticas sociais e para a emergência de novas identidades. No caso específico do *corpus* analisado, leva à emergência das identidades de aprendizes, falantes e, em muitos casos, professores de inglês. Além disso, a cada ponto de bifurcação, o sistema se reorganiza em novas rotinas e novos padrões (que serão analisados na próxima seção). Antes, porém, de nos determos mais especificamente nesse ponto, cabe refletir sobre o que a análise desses cinco excertos anteriores nos revelou.

Primeiro, os pontos de bifurcação não acontecem apenas uma vez na vida dos seres humanos. Assim como propõe Mishler (2006, p. 41), esses momentos acontecem “o tempo todo”¹²⁹ e “o processo de re-historiar que tanto marca como resulta desses pontos de mudança é uma característica geral de nossas identidades múltiplas”¹³⁰. Quanto a esse aspecto, são os pontos de bifurcação que mostram a dinamicidade do sistema identitário que está sempre a mudar e se auto-organizar, conforme as “perturbações”, ou “demandas” do meio.

Em segundo lugar, os pontos de bifurcação nem sempre foram procurados deliberadamente pelos aprendizes, conforme pôde ser verificado. Muitas vezes, eles simplesmente aconteceram sem serem esperados, ou até mesmo desejados, levando o indivíduo a se engajar em novas práticas associadas a novas identidades. Esse é o processo de auto-organização descrito na Teoria dos Sistemas Complexos. No entanto, existem outros momentos

¹²⁸ “They open up directions of movement that were not anticipated by them and could not be predicted by their previous views of their pasts, leading to a different sense of themselves and to changes that were consequential for how they felt and what they did” (MISHLER, 2006, p. 39).

¹²⁹ “Turning points are particularly striking examples of what goes on all the time, [...]” (MISHLER, 2006, p. 41).

¹³⁰ “The process of restorying that both marks and results from these striking turning-point incidents is a general feature of our multiple identities, [...]” (MISHLER, 2006, p. 41).

em que as rupturas e bifurcações identitárias foram causadas em face de novos discursos e novas afiliações. Nesse caso, o julgamento crítico esteve presente e as escolhas foram feitas com base nas vivências sociais dos indivíduos, porém sem se limitar a elas. Muitas vezes, os aprendizes relataram “ir contra” as forças centrípetas de suas sociedades, representadas pelos valores ideológicos veiculados nas vozes das instituições que lhes impunham alguma forma de poder coercitivo, tais como, família, escola e igreja. Foi importante verificar que nessas ocasiões, os pontos de bifurcação foram importantes por se apresentarem como momentos em que a capacidade crítica e o agenciamento estiveram presentes e devido à atuação do indivíduo no meio, e não, simplesmente, à sua adaptação a ele, novas identidades emergiram e com elas novas práticas sociais.

Retomando as perguntas propostas por Gee (ANEXO C), a análise dos exertos 6-10, uma vez mais, demonstrou que as atividades nas quais os indivíduos se engajam, bem como os valores que são atribuídos a elas são reflexo da vivência dos e nos discursos das instituições sociais que condicionam e influenciam o comportamento desses indivíduos em dada sociedade e em dada época.

Pela análise do excerto 6, ficou claro que indivíduos situados sócio-historicamente em locais diferentes reagem também de forma diferente aos diversos discursos aos quais eles têm acesso. Essa localização social faz com que uma mesma ação social seja interpretada como diferentes atividades para diferentes indivíduos. Por exemplo, no excerto 7, “assistir à missa de Natal pela TV” era a ação social e atividade principal sendo desenvolvida no momento descrito (pergunta 8), porém enquanto muitos estavam engajados nessa atividade, associada à prática social da comunidade de católicos, o narrador, em sua identidade de católico, estava envolvido em uma subatividade (pergunta 9), associada à sua identidade de aprendiz: decidindo que curso iria fazer e o que gostaria de ser no futuro. Tomando o conceito de criticalidade auto-organizada,

chegou-se a uma possível explicação sobre razões que motivaram o narrador a se engajar naquela subatividade (pergunta 10). Além disso, pôde-se verificar como o engajamento em diferentes subatividades concorre para a emergência de diferentes identidades e reconstrução das antigas (pergunta 12), no caso do excerto mencionado, o pertencimento à comunidade de prática dos católicos contribuiu para a emergência e transformação da identidade de aprendiz de línguas.

A análise do excerto 7 mostrou os significados situados e valores associados ao discurso de uma época – anos 60 – e ao modelo cultural de “ser jovem” nesta década (perguntas 5, 6, 7 e 13). Nesse excerto, a narradora menciona artefatos culturais, tais como, “calça Lee” e “rock’n’roll” e utiliza recursos lingüísticos – gíria “bacana” - como símbolos que evocam uma geração (perguntas 1, 2 e 3). A análise mostrou, ainda, como esses valores culturais foram entendidos pela narradora como um “bem social” relevante para sua condição de jovem (perguntas 14 e 15) e contribuíram para a emergência de sua nova identidade de aprendiz de inglês (pergunta 11).

Quanto a esse último aspecto, a análise do excerto 8 também mostrou que o valor associado à língua inglesa foi devido ao pertencimento à comunidade de prática de “skatistas” e ao *status* garantido pelo domínio da língua nessa comunidade, o que fez emergir no narrador a identidade de aprendiz de língua inglesa.

Nos excertos 9 e 10, o convívio com outras pessoas e com os novos valores que vieram concomitantemente com e em face desses encontros, contribui para novas trajetórias e emergência identitária que não haviam sido previstas pelos narradores (perguntas 11 e 12). No fato descrito no excerto 9, o narrador, ao se mudar para uma pensão, conheceu novos colegas e uma, em especial, o atraiu. No desejo de se aproximar dela (formar novos agregados) e agradá-la (partilha de estilos e condutas), passou a atribuir valor para o conhecimento que era significativo para ela (representado na narrativa pelo conhecimento da língua inglesa e da banda americana

Hanson). Esses novos valores concorreram para a emergência da identidade de aprendiz de inglês e dos novos atratores discursivos, associados a esse fractal identitário, tais como o de traduzir músicas e estudar de forma autônoma. No excerto 10, foi o encontro com um novo professor e os novos atratores discursivos associados a essa nova amizade que contribuiu para a emergência do fractal identitário de aprendiz de língua estrangeira.

Conforme verificado, com novas identidades, há novos cursos de ação possíveis e novos padrões de movimento (usando os termos da Teoria do Caos), em outras palavras, novos atratores emergem: os chamados “atratores estranhos”. Esse fenômeno será retomado e analisado na próxima seção.

4.3 Atratores estranhos, identidade e aprendizagem de inglês

Conforme já explicitado no capítulo teórico, nos sistemas caóticos, os atratores não são pontos ou ciclos estáveis (como a órbita dos planetas), e sim, um padrão de movimento que nunca se repete. Esse tipo de atrator recebe o nome de atrator estranho. Assim como o atrator estranho muda as possibilidades dinâmicas cada vez que há uma mudança no ambiente, a identidade também é sensível às mudanças do contexto social imediato e do contexto sócio-histórico. Nessa perspectiva, o processo de reconstrução identitária é também um padrão de movimento ininterrupto que nunca se repete, isto é, a cada encontro social e a cada experiência vivida, o indivíduo se reconstrói e nesse processo de reconstrução, novas identidades emergem. A análise dos excertos 11 a 13 colabora para o entendimento da formação desses padrões de comportamento sempre novos e dinâmicos (aqui chamados de atratores estranhos) e da relação entre eles e as experiências de aprendizagem de inglês.

Excerto 11:
Narrador japonês (narrativa n ° 4, em anexo)

In HS days, I had no communication classes but only grammar ones. Moreover, I never had classes taught by foreigners. I could not improve my speaking ability by myself. Because however hard I listened to the radio or other materials, all I could do was to improve only my listening ability. I have an idea that the best way to improve communicating ability is to talk with foreigners or friends who want to do it.

So I am very satisfied with what I do in the OC class. In this college, I was surprised at the OC class, especially at its style. For example, in talking we must look in our partner's eyes and smile to them and shadow. At first, I was so shy that I could not do it at all. In addition, on the first videoing day I spoke little and made many silences. So I envied whoever could do it better than me and at the same time I wanted to be like them.

The other thing I was surprised at was that making mistakes was O.K. When I heard it first, I could not understand why it was O.K. Then the teacher explained that if we were afraid of making mistakes, we would not risk speaking. I was convinced of it soon, because I had already experienced such things. When I was a HS student, I belonged to the rugby football team. In practicing it, I always made progresses after failures. Furthermore, I never succeeded in the first challenge. I can say the same thing in videoing. Compared with the first one, I have improved greatly. By trying to do them again and again, I came to smile much more and to look into my partner's eyes more. Therefore, what I am comes into existence.

I think what I learned in the OC class will be useful to me in the next three years and even after graduation. I am going to work for a company which handles foreign trade and make use of my English in business with foreign companies.

O excerto 11 foi retirado de uma narrativa de um aprendiz Japonês. O primeiro ponto a observar aqui é que, no primeiro parágrafo do excerto, o narrador situa a história contada em um tempo específico: nos tempos de seu ensino fundamental – *HS days*¹³¹. O narrador descreve os atratores discursivos dessa prática (aulas focadas apenas na gramática, sem comunicação oral) e

¹³¹ Embora o narrador não fale o que significa *HS*, podemos inferir que é *High school*. Essa inferência foi feita a partir da leitura das outras narrativas cedidas pelos alunos do Japão. Nelas, é freqüente o uso das siglas *HS* e *JHS*. Em algumas delas, porém, os narradores escreveram por extenso *High School* e *Junior High School*. Foi a partir disso, que fiz a inferência sobre o significado de *HS* e *JHS*.

apresenta a metodologia usada pelo professor que, segundo ele, não possibilitava o desenvolvimento da fala. Duas observações merecem ser feitas aqui. A primeira é o método usado nas aulas – na nossa realidade brasileira, muitas escolas de ensino fundamental e médio, senão a maioria delas, também utilizam o método tradicional (gramática-tradução) que, de forma geral, tanto desagrada os alunos. Esse desagrado é latente nas narrativas. Essa parece ser uma situação que ocorre globalmente, já que tanto alunos brasileiros, como japoneses e finlandeses descreveram suas aulas de ensino fundamental e médio da mesma forma. Apesar dos avanços das pesquisas e dos inúmeros métodos de ensino já desenvolvidos e pesquisados, infelizmente, o método Gramática-Tradução ainda parece gozar de maior prestígio no cenário do ensino de línguas nas escolas. Uma outra observação a ser feita é que o aluno atribui o seu pouco ou nenhum desenvolvimento na habilidade da fala ao fato de nunca ter tido aula com um professor nativo. Isso evidencia a crença comum, também entre brasileiros, de que aulas com nativos são melhores para a aprendizagem do idioma. O narrador ignora o fato de que um professor japonês, fluente no idioma, que ensine o inglês através de outro método, possa contribuir tanto quanto, ou até mais, do que um falante nativo de língua inglesa.

Bem, essas foram apenas algumas observações que não poderiam passar despercebidas na análise do excerto. Voltando novamente para as questões de identidade e retomando os termos da Teoria do Caos, a partir do segundo parágrafo do excerto, o narrador situa seu aprendizado em outra época – no momento atual em que ele estuda na universidade.

A entrada na universidade é um ponto de bifurcação comum nas histórias dos indivíduos e a mera admissão nessa instituição já faz emergir a identidade de aluno universitário. A experiência vivida na universidade, com seus novos atratores (padrões de movimento), narrada nesse excerto evidencia um choque cultural, expresso pela construção “*I was surprised* (Eu fiquei surpreso)”. Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelo narrador, ao aprender o idioma, não

foi o sistema lingüístico em si, mas o fato de ter sido solicitado pelo professor a olhar nos olhos do colega e sorrir. A frase “*At first, I was so shy that I could not do it at all*”, (No início, eu era tão tímido que não conseguia fazer isso de maneira alguma) dita pelo narrador, é reveladora de diversos aspectos relevantes para os argumentos deste trabalho. Primeiro, quando o narrador usa o adjunto adverbial de tempo “no início (*at first*)”, seguido do verbo no passado (*was*), ele demonstra que houve uma mudança em seu comportamento, ou seja, agora, no momento da narração, ele não é mais tímido, ou, pelo menos, não é tão tímido como era. Essa reflexão é confirmada mais adiante na narrativa quando o narrador diz: “*By trying to do them again and again, I came to smile much more and to look into my partner's eyes more*” (Tentando fazê-los de novo e de novo, eu passei a sorrir muito mais e a olhar mais nos olhos dos meus parceiros). Esse fato demonstra que o encontro com o outro, representado pela figura do professor e dos outros alunos fez com que a característica “tímido”, até então atribuída ao “eu” do narrador, se diluísse. O segundo aspecto que merece atenção é que quando o narrador diz “eu era tímido”, o predicativo do sujeito (a palavra “tímido”) apresenta a timidez como uma característica individual do narrador. O que o narrador desconsidera é que em sua cultura, “olhar nos olhos e sorrir”, não é uma prática considerada comum¹³². Logo, seu comportamento não é individual, mas social, isto é, reflete os gêneros discursivos e as práticas sociais que contribuíram para a constituição do seu “eu” social¹³³, do seu fractal identitário de japonês. Retomando os termos da Teoria do Caos, o comportamento do narrador pode ser explicado pelo conceito de atrator, ou seja, o padrão que caracteriza o comportamento daquela cultura e que é estabelecido pelas forças

¹³² Na cultura japonesa, olhar diretamente nos olhos de alguém pode indicar afronta ou desrespeito.

¹³³ Não desconsidero o fato de o aprendiz ser realmente tímido, ou mais tímido do que os outros japoneses no geral, o que, nesse caso, poderia, sim, ser considerada uma característica da personalidade individual do narrador. No entanto, o argumento, aqui, é que, embora essa característica possa fazer parte da personalidade do narrador, ela é, também, um reflexo da vivência em sua cultura. A leitura das outras narrativas dos alunos japoneses corrobora essa reflexão, já que, em muitas delas, os narradores mencionam a dificuldade de se exporem, de olharem nos olhos, cometerem erros, etc., o que vem a comprovar que tudo isso é algo muito mais associado à cultura do que à personalidade individual.

centrípetas da língua o faz agir de determinado modo. No entanto, o contato com o “outro” e com um novo discurso concorreu para uma mudança do “eu” do narrador e para que ele se engajasse em novas práticas sociais. Ele passa a ser “diferente” do que era anteriormente e se engaja em outros “padrões de movimento”, ou “padrões de comportamento”: sorrir mais e olhar nos olhos ao conversar. Esses novos padrões de comportamento significam uma ruptura com o padrão até então observado, descrito por ele como timidez. Esse é um exemplo do atrator estranho – um padrão de movimento que não se repete. No caso analisado, um padrão de comportamento que não repete o que até então era considerado “normal” para ele, ou seja, aprender uma língua sem ter que interagir, olhar nos olhos e sorrir.

A frase, “*So I envied whoever could do it better than me and at the same time I wanted to be like them*”, (Então, eu invejava quem quer que fosse que conseguisse fazer melhor do que eu e, ao mesmo tempo, eu queria ser como eles) revela uma aparente contradição, uma vez que inveja e admiração (demonstradas na afirmativa de que o narrador gostaria de ser igual a eles) parecem não se misturar. A palavra “invejar” carrega uma conotação negativa, enquanto “admirar” carrega uma conotação positiva. Essa contradição aparente é percebida pelo narrador que tenta conciliar os dois pólos dicotômicos na frase através do uso da construção “ao mesmo tempo”. Esses sentimentos emergem (assim como emergem também dois atributos da identidade de aprendiz do narrador - invejoso e admirador) na medida em que o narrador interage com os colegas, evocados na frase pelo pronome oblíquo “*them*”. Quando o narrador afirma que gostaria de ser como eles, demonstra o processo de identificação com o “outro”, que contribui para o aumento de sua motivação para aprender inglês. Nesse sentido, a palavra “invejar”, que isoladamente tem a conotação negativa, quando usada conjuntamente com a idéia de admiração (construída pelas palavras do narrador no contexto da narração), assume uma função positiva: a

de engatilhar o processo de identificação com o outro e o conseqüente aprendizado de inglês. Uma vez mais, fica evidente na narrativa o papel fundamental da presença do outro na constituição da identidade de aprendiz de línguas do narrador e como o contato com esse “outro” causa uma mudança de percurso, uma bifurcação e um novo padrão de comportamento.

Um outro choque cultural narrado, não apenas por esse aprendiz, mas por vários outros japoneses, foi o entendimento de que o “erro” era positivo e inerente ao processo de aprendizagem. O “medo de errar” é algo muito associado à cultura japonesa. Na voz do narrador, podemos escutar a voz da sociedade japonesa, na qual o modelo cultural construído para “aprender” não considera a possibilidade de “errar”, ou, pelo menos, atribui ao “erro” uma conotação negativa. É importante salientar aqui que o professor mencionado pelo narrador é americano¹³⁴. Ele introduziu novas metodologias para o ensino de língua estrangeira de acordo com os valores e ideologias de sua própria cultura. No início, esse fato funcionou como um choque cultural para o aluno japonês, mas, em um segundo momento, o acesso ao novo discurso e às novas práticas implementadas pelo professor propiciou a reconstrução do fractal identitário de aluno do narrador, contribuindo positivamente para seu progresso no processo de aprendizagem de língua estrangeira.

Outro aspecto interessante a observar aqui é a transferência de um conhecimento adquirido em outra comunidade de prática – a do esporte – para a comunidade de prática da instituição escola. No trecho, “*I was convinced of it soon, because I had already experienced such things. When I was a HS student, I belonged to the rugby football team*” (Eu logo fui convencido disso, porque eu já havia tido experiência com tais coisas. Quando eu estava no ensino fundamental, eu pertencia ao time de futebol do rugby), o narrador estabelece seu

¹³⁴ Embora o narrador não mencione a nacionalidade de seu professor, nós sabemos que ele é americano, uma vez que é um dos colaboradores do projeto *AMFALE* e foi ele quem enviou essa narrativa.

pertencimento à comunidade de prática do “*rugby*”. O narrador usa exatamente o verbo “pertencer (*belonged*)” para estabelecer a sua inclusão nessa comunidade. Retomo a noção de fronteiras, desenvolvida por Wenger (2000, p. 232), em relação às comunidades de prática, segundo a qual toda comunidade resguarda em si um certo grau de conhecimento e experiência, típicos daquela comunidade e que compõe o seu conjunto de práticas. Segundo o autor, essa “prática partilhada, pela sua própria natureza, cria fronteiras” (WENGER, 2000, p. 232)¹³⁵. A vivência de um mesmo indivíduo em várias comunidades contribui para a maximização de seu conhecimento, já que ele aplica o conhecimento e experiência adquiridos de uma comunidade em outra. Esse parece ser o caso descrito pelo narrador, que “aprendeu”, na comunidade de prática do “*rugby*”, que “errar” é necessário para aprender e aplicou esse conhecimento estrategicamente em outra comunidade de prática – a dos aprendizes de língua estrangeira.

Conforme já visto no capítulo segundo, ao apontar as características dos sistemas complexos, Holland (1995) discorre sobre os modelos internos e blocos constituintes que, segundo o autor, habilitam os seres a fazerem previsão sobre novas cenas a partir do conhecimento adquirido em outras situações – decompor cenas complexas e reutilizar as partes para inferir o novo. Foi exatamente isso que o narrador relatou. O conhecimento adquirido através da identidade de esportista foi reutilizado para contribuir com a nova identidade de aprendiz. Uma vez mais, observamos aqui evidências que comprovam que o processo de construção identitária é um sistema complexo e caótico.

Retomando o conceito de comunidades de prática, o pertencimento a diferentes comunidades é um dos fatores que propicia a emergência de múltiplas identidades e, embora as fronteiras possam criar divisões e fragmentações, elas são, também, locais onde perspectivas se encontram e novas possibilidades surgem. Enquanto seres sociais, nós nos movemos entre as

¹³⁵ “Shared practice by its very nature creates boundaries” (WENGER, 2000, p. 232).

comunidades de prática às quais pertencemos, mas esse fato, assim como mencionado anteriormente, não concorre para a nossa fragmentação em múltiplos “eus”, pelo contrário, cada “eu” emergente traz em sua constituição os outros “eus” que coexistem em nós. Assim como Wenger (2000, p. 239) salienta:

Nós transitamos de comunidade para comunidade. Ao fazer isso, nós carregamos um pedacinho de cada uma enquanto nós nos movemos. Nossas identidades não são algo que nós podemos ligar e desligar. Você não deixa de ser pai ou mãe porque vai para o trabalho. Você não deixa de ser enfermeira porque pisa fora do hospital. Multifiliação é um aspecto inerente a nossas identidades.¹³⁶

Diante disso, a análise desse excerto nos ajuda a entender a noção de fractal descrita no escopo teórico deste trabalho. Neste excerto 11, os múltiplos fractais identitários do narrador interagem entre si de forma a propiciar a aprendizagem de inglês. O jogador de *rugby* que ele foi influencia o aprendiz de línguas que ele é. Esse aprendiz de língua irá influenciar, juntamente com o jogador de *rugby* e todos os seus outros fractais, os novos fractais identitários que poderão surgir com sua experiência em comunidades diferentes. Esse fato é comprovado pelo narrador, quando o mesmo sugere que o que aprendeu, e podemos inferir, a transformação que sofreu, será útil em sua vida futura: *“I think what I learned in the OC class will be useful to me in the next three years and even after graduation. I am going to work for a company which handles foreign trade and make use of my English in business with foreign companies”* (“Eu acho que o que aprendi nas aulas da OC será útil para mim nos próximos três anos e depois da graduação. Eu vou trabalhar para uma companhia que lida com comércio internacional e farei uso do meu inglês nos negócios com as companhias estrangeiras”). Quando o aprendiz diz que trabalhará em uma

¹³⁶ “We move from community to community. In doing so, we carry a bit of each as we go around. Our identities are not something we can turn on and off. You don’t cease to be a parent because you go to work. You don’t cease to be a nurse because you step out of the hospital. Multimembership is an inherent aspect of our identities” (WENGER, 2000, p. 239).

companhia, faz emergir a identidade de homem de negócios que, segundo ele, será influenciada pela identidade de estudante que, por sua vez, foi influenciada pela identidade de jogador, de japonês e, assim, indefinidamente. A cada experiência vivida e a cada comunidade que ele pertenceu, seu “eu” sofreu fractalizações e esse processo é infinito e dinâmico, traçando um movimento sempre novo: o atrator estranho¹³⁷. É da interação entre esses múltiplos e complementares “eus”, que um senso de todo identitário é construído e lhe permite fazer sentido de si mesmo: “*what I am comes into existence*” (“o que eu sou passa a existir”).

Excerto 12:
Narrador brasileiro (narrativa nº 16, em anexo)

It was not the teaching, but myself. I started to discover things that had gave me motivation to learn English. At that time I started to have contact with interesting stuff in English, specifically music and RPG. The music I started to listen was the English and the American Rock and Roll and the RPG was, at that time, a game that had all the rules in English.

O narrador do excerto 12 deixa evidente que o processo de aprendizagem da língua não foi causado pelo processo de ensino (“*it was not the teaching*”), aqui demonstrado pelo uso do substantivo “teaching (ensino)”. Embora o narrador não mencione a que tipo de ensino ele se refere, podemos inferir que ele faz menção aos contextos formais de aprendizagem, já que a narrativa foi gerada nesse ambiente. Esse depoimento, proferido pelo narrador, serve de alerta para os professores de inglês que julgam que, pelo simples fato de ensinarem, seus alunos terão aprendido. O depoimento acima evidencia o caráter ilusório dessa crença.

¹³⁷ A interação que ocorre entre os diversos fractais identitários faz com que a noção de todo identitário esteja sempre em mudança, isto é, a cada fractal identitário emergente, a cada novo encontro social, a identidade social é reconstruída. Esse é o caráter dinâmico da formação identitária.

Além de não reconhecer o ensino formal como o “causador” do seu aprendizado, o narrador atribui a si mesmo essa causa, quando ele faz uso da conjunção adversativa “*but*” (mas), na construção: “*but myself*”. Se o narrador tivesse usado uma conjunção aditiva, como o “e”, por exemplo, teria reconhecido que seu aprendizado havia resultado de uma parceria entre o ensino e as mudanças ocorridas nele. No entanto, quando ele usa a conjunção adversativa, ele elimina a possibilidade de o ensino formal ter contribuído e assume totalmente a responsabilidade pelo processo. Para tentar justificar a forma como ele aprendeu e se motivou para o inglês, ele usa o verbo “descobrir” (“*to discover*”). Ora, se descobrimos algo é porque isso não fazia parte de nossas vidas no passado. Logo, a frase “*I started to discover*” (“eu comecei a descobrir”) indica o momento em que houve o ponto de bifurcação; em que o acesso a novos discursos, a novas comunidades e a conseqüente formação de novos agregados (termo da Teoria dos Sistemas Complexos) contribuiu para a emergência de novas identidades e a mudança do padrão de comportamento que conjuntamente motivaram a aprendizagem de inglês. Retomando novamente Holland (1995), o mecanismo para a formação de novos agregados é a marcação que funciona como uma bandeira que atrai para si novos elementos. No excerto, essas marcações são representadas pelo *rock’n roll* (assim como descrito pela narradora do excerto 7) e pelo jogo *RPG*. Segundo Holland, agregam-se elementos que partilham de aspectos comuns. O narrador demonstra sua identificação com essas marcações, ao sugerir que começou a ter contato com “coisas interessantes” (*interesting stuff*) em inglês.

Assim como já evidenciado em outros depoimentos, o acesso a novos discursos e a novos artefatos (aqui representados pelo jogo *RPG*, que ganha visibilidade maior e atrai mais jogadores com o desenvolvimento dos computadores) causa a formação de agregados, ou comunidades, e o pertencimento a elas faz emergir novas identidades. No caso apresentado aqui, as identidades de “amante do *rock*” e “jogador de *RPG*” emergiram via participação em outros discursos e em

outras comunidades que utilizam o inglês como um recurso lingüístico partilhado pelos seus membros e foi dessa participação que a identidade de falante de inglês emergiu e concorreu para a transformação dos padrões de vida e de comportamento do narrador.

Em suma, assim como propõe o narrador, não foi o processo de ensino que contribuiu para sua aprendizagem, e, sim, a emergência de novos fractais identitários e dos conseqüentes novos atratores caóticos associados a eles.

Excerto 13:
Narrador finlandês (narrativa nº 5, em anexo)

There were not many language learning options in the grade school. Teachers' methods were very conservative. At the time, that didn't bother me because I couldn't imagine any other ways to learn. I began reading magazines and books in English when I was about ten years old. That helped me a lot. I wasn't always very eager to do my homework – but I was interested in reading English football magazines, listening to American rock music and watching Anglo-American movies. Therefore, it wasn't difficult for me to succeed in the grade school.

My language learning methods began to change in the upper level. I started to take school more seriously. Previously I had been a very relaxed learner. In the upper level, I suddenly changed my methods completely. I began to implement very analytical learning methods: I always did my homework and I couldn't accept making mistakes. Changing learning methodologies only improved my abilities to learn. So, I got constantly good grades in English. Having good English skills started to be part of my identity. [...] Having good English skills is important for me since I am a political activist. Nowadays, I'm in contact with foreign activists very often. Therefore, it's necessary for me to have good skills in the lingua franca of our days.

Como em outros excertos analisados, o narrador finlandês deste excerto se refere a um padrão de comportamento de aprendizagem de inglês, já rotinizado e naturalizado em sua cultura (e em outras, incluindo a brasileira), no qual o ensino tradicional do idioma figura como um método “normal” de ensino. O interessante a ser observado nessa narração é a forma como o

narrador foi “sugado” para esse movimento rotinizado, sem que ele tivesse consciência sobre isso: “*At the time, that didn't bother me because I couldn't imagine any other ways to learn*” (“Naquela época, aquilo não me incomodou porque eu não podia imaginar nenhuma outra forma de aprender”). A falta de contato com outros discursos manteve o narrador naquele atrator por algum tempo. Essa observação nos leva a uma outra reflexão: é justamente porque nascemos em uma certa comunidade, somos criados com determinados valores veiculados via discurso, que constroem e sustentam essas comunidades, é que é tão difícil mudar. Quando o indivíduo se encontra nos atratores simples, ou seja, nos padrões de comportamento já rotinizados em dada cultura, dificilmente se desvincula dos mesmos, justamente por não ter consciência de outros movimentos. Sendo assim, esses atratores se tornam formas perigosas de exercício de poder. Em outras palavras, como são formados a partir de ideologias hegemônicas, naturalizadas via discurso, esses atratores são dificilmente questionados ¹³⁸ e prescrevem um padrão de comportamento social para os indivíduos inseridos em suas imediações. É o que Giddens (1990, p. 418) sugere ao refletir sobre o caso, considerado por ele “patológico”¹³⁹, em que o indivíduo deixa de ser ele mesmo para adotar o tipo de comportamento oferecido a ele pelos padrões culturais. Vários excertos analisados apresentaram exemplos de como esse mecanismo funciona.

Já os pontos de bifurcação são importantes porque demonstram momentos em que a capacidade de julgamento crítico esteve presente e escolhas, envolvendo riscos, foram feitas de forma a mudar a trajetória do sistema identitário e de suas práticas sociais. Em resumo, o caos na vida de um indivíduo é um fenômeno essencial porque são nesses momentos de mudança que a capacidade crítica se faz presente.

¹³⁸ Não podemos desconsiderar o fato de que existem casos em que os indivíduos têm, sim, consciência crítica e gostariam de implementar mudanças na rota dos atratores, mas, devido às relações de poder que permeiam as relações sociais, são impossibilitados de agirem por vontade própria. Esse foi o caso apresentado no primeiro excerto.

¹³⁹ Ver seção 2.2.1.1 deste trabalho.

Ainda vivendo nos atratores do ensino tradicional, o narrador começou a ter acesso a novos discursos e a novos atratores através da leitura, música e cinema. Conforme Hall (2001) observa, quanto mais a cultura se torna mediada pelos sistemas de comunicação em massa, mais apelos nos são feitos, ou feitos a diferentes “partes de nós”. Frente a esses apelos, Giddens (1990) reflete que os indivíduos, ativamente e seletivamente, mas nem sempre conscientemente, incorporam os elementos de sua experiência mediada em suas condutas diárias. O caso observado no excerto 13 mostra o acesso a novos discursos através dos meios de comunicação e da incorporação de hábitos de forma inconsciente pelo narrador. Esse fenômeno foi conduzindo o narrador até o ponto crítico em que houve a ruptura. No caso narrado, a ruptura não se deu por um fenômeno externo (perturbação), mas pelo fenômeno da criticalidade auto-organizada, que é um fenômeno interno ao sistema. Vale observar, uma vez mais, que o interesse pelo esporte, demonstrado quando o narrador diz que leu “revistas de futebol” (*football magazines*), levou o mesmo a desenvolver seu interesse pelo inglês. Novamente, percebe-se a impossibilidade de tratar aprendizagem e identidade por uma visão cartesiana de causa e efeito. É da interação entre diversos fatores, e da participação em diversas comunidades e em diversos gêneros discursivos que a aprendizagem acontece. Limitar as reflexões acerca dessas questões a algumas variáveis apenas é ignorar toda a complexidade que envolve o processo.

Como no excerto anterior, a conjunção adversativa “mas” (“*but*”) tem um papel fundamental na construção do significado do enunciado do narrador. Ao utilizar esse recurso lingüístico na frase “*I wasn't always very eager to do my homework – but I was interested in reading English football magazines, listening to American rock music and watching Anglo-American movies*” (“Eu não estava deseioso de fazer minha tarefa – mas eu estava interessado em ler revistas de futebol, escutar rock americano e assistir filmes anglo-americanos”), o narrador coloca a aprendizagem formal (evocada pelo substantivo “*homework*”, que descreve uma prática

social que está associada à instituição escola e aos contextos de ensino formal) em contraposição às atividades paralelas que exercia por prazer. Fazendo isso, ele nos faz perceber que foi o acesso a outros discursos que lhe atraíam que concorreu para a melhoria de sua aprendizagem de inglês, e não o ensino do idioma na escola. Essa comprovação se evidencia na frase subsequente, introduzida pela conjunção coordenativa conclusiva “*therefore*”, na frase: “*Therefore, it wasn't difficult for me to succeed in the grade school*” (“Logo, não foi difícil para mim me sair bem no colégio”).

O segundo parágrafo do excerto apresenta o ponto de bifurcação indicado pela palavra “mudança” (“*change*”) e reforçado pelo advérbio “*suddenly*” (repentina), na narrativa, referindo-se a uma mudança gerada pelo próprio narrador com relação ao seu método de aprendizagem: “*I suddenly changed my methods completely*” (“Eu, repentinamente, mudei meus métodos completamente”). O advérbio “*completely*” (“completamente”) indica a ruptura definitiva com os antigos padrões de estudo que compunham os atratores. Apesar de o narrador descrever a mudança como repentina, ele não teve consciência de que a mudança foi apenas o ponto crítico de um sistema que já estava em ebulição devido ao acesso a outros discursos.

Outro ponto a observar é a menção do narrador que se posiciona na narrativa como uma aprendiz perfeccionista, no sentido de não se permitir “errar”. “Não cometer erros” é parte da nova metodologia desenvolvida pelo narrador para aprender inglês e, segundo ele, a mudança metodológica só teve um efeito: “melhorar suas habilidades para aprender”. A consequência desse comportamento é apresentada em seguida, no excerto, quando o narrador associa sua aprendizagem às boas notas conquistadas nas provas (crença comum no meio acadêmico: a de que boas notas refletem aprendizagem bem sucedida). O que gostaria de enfatizar aqui é o fato de o narrador concluir que “não errar” contribuiu para sua aprendizagem. No excerto 11, já analisado, o ponto de bifurcação, responsável por engatilhar o processo de aprendizagem do

narrador, foi justamente o momento em que o mesmo reconhece que “errar” é parte do processo. Nesse ponto da leitura, imagino que o leitor já deva estar se posicionando a favor ou contra o erro no processo de aprendizagem. No entanto, o importante para as reflexões aqui desenvolvidas não é saber se errar é ou não positivo para a aprendizagem. O que importa aqui é a contradição apresentada no discurso dos narradores nos dois excertos. Será mesmo uma contradição? Ao analisar a aprendizagem com uma ótica linear e cartesiana, teríamos um dilema: o erro contribui ou não para a aprendizagem? Entretanto, a visão trazida pela Teoria do Caos e dos Sistemas Complexos nos permite uma reflexão completamente diferente. Uma das características desses sistemas é a “não-linearidade”, ou seja, um efeito não pode ser explicado mediante uma única causa. Stewart (1991) pondera que as interações não-lineares tornam quase sempre o comportamento do agregado mais complicado do que seria de se prever em interações lineares. A não-linearidade é demonstrada aqui, ao observarmos que um mesmo fenômeno que teve efeito positivo sobre um aprendiz, teve efeito negativo sobre outro. O que gera a aprendizagem não é uma causa ou efeito único, e, sim, a interação entre os diversos fatores que envolvem o processo: as características individuais da personalidade, os fatores cognitivos, o contexto social e cultural no qual o aprendiz está inserido, os discursos a que o aprendiz teve acesso, sua história de vida, enfim, todos os fatores já mencionados anteriormente e outros que não puderam ser englobados aqui devido às limitações desse trabalho. A não-linearidade dos sistemas caóticos e complexos é observada nos relatos dos aprendizes em todas as narrativas do projeto *AMFALE*: alunos que reportam que a timidez os atrapalhou, outros dizem que a timidez foi o fator responsável pelo desenvolvimento. Uns dizem que o fato de o professor falar inglês em sala contribuiu, para outros esse comportamento docente os bloqueou e assim por diante. O certo é que a aprendizagem e a formação identitária não podem ser explicadas de forma linear.

Voltando ao excerto analisado, crença ou não, o sucesso nas provas e as boas notas conquistadas pelo aluno contribuíram para que ele considerasse seu sucesso acadêmico como uma característica de sua própria identidade: “*Having good English skills started to be part of my identity*” (“Ter boas habilidades em inglês começou a ser parte da minha identidade”). Assim sendo, é possível perceber que a identidade social que ele construiu para si mesmo em sua narrativa de vida está intimamente relacionada à sua identidade de falante de inglês.

Finalmente, o narrador se reconhece em um outro fractal identitário: ativista político que para se sustentar necessita do fractal identitário de falante de inglês. Uma vez mais, a identidade de aprendiz de línguas contribuiu para a reconstrução da identidade do narrador, na mesma medida em que essa reconstrução influenciou a forma como o aprendiz passou a abordar a aprendizagem de inglês. Evidencia-se aqui, conforme já sugerido anteriormente, uma inteiração (muito mais que uma interação) entre identidade e aquisição de línguas.

A análise dos excertos 11, 12 e 13 acima mostrou a emergência de novos fractais identitários a partir de pequenas mudanças que ocasionaram pontos de bifurcação na vida dos aprendizes. Essas múltiplas identidades, que estão em um processo dinâmico de constante reconstrução apresentaram as características dos atratores caóticos (ou estranhos), conforme descritos anteriormente.

Assim como propõe Wenger (2000, p. 241), “a identidade se estende no tempo. É uma trajetória em progresso que inclui onde você esteve e aonde você vai, sua história e suas aspirações. Ela traz o passado e o futuro para dentro da experiência do presente”¹⁴⁰. A análise dos excertos 11, 12 e 13 revelou a forma como a identidade social dos narradores foi construída, a partir dos fractais identitários que emergiram em suas experiências passadas e como esses

¹⁴⁰ “Identity extends in time. It is a trajectory in progress that includes where you have been and where you are going, your history and your aspirations. It brings the past and the future into the experience of the present” (WENGER, 2000, p. 241).

múltiplos “eus”, em interação, contribuíram para a emergência da noção de um todo identitário que se projeta para o futuro.

De forma mais específica, o excerto 11 mostrou como os modelos culturais construídos em torno de “ser japonês” influenciaram a aprendizagem de inglês do narrador (pergunta 6 de Gee) que, em um primeiro momento, teve dificuldade de aprender o idioma devido às forças centrípetas estabelecidas pela cultura de sua comunidade nacional. A forma de se comportar lingüística e não-lingüisticamente do narrador, associada aos modelos culturais de sua sociedade natal (perguntas 1, 2 e 3), bem como os significados situados do que é “aprender” e “errar”, na cultura japonesa, foram identificados como responsáveis por uma atitude inicial negativa em relação ao processo de aprendizagem de inglês (perguntas 4, 5, 6 e 7).

Os excertos 11, 12 e 13 mostraram a forma como o pertencimento a outras comunidades de prática e o acesso aos discursos e práticas relevantes nelas (o que Gee chama de linguagens sociais), contribuíram para o processo de aprendizagem de inglês (perguntas 3, 11 e 12 de Gee).

Enfim, a análise dos excertos revelou a dinamicidade e a trajetória sempre em mudança e transformação do sistema identitário. Para a representação geométrica desse tipo de atrator, recorre-se aos fractais. As duas propriedades dessa representação geométrica, descritas anteriormente para justificar a mudança do termo “identidades fragmentadas” para “identidades fractalizadas”, serão retomadas nas análises que serão desenvolvidas na próxima seção.

4.4 Fractais, identidade e aprendizagem de inglês

Conforme já discutido anteriormente, os fractais são figuras geométricas que representam a matemática do Caos. Essas figuras geométricas apresentam duas propriedades: infinitas possibilidades de fragmentação interna dentro dos limites externos e auto-similaridade. Assim

como os fractais, o indivíduo na contemporaneidade é caracterizado por um descentramento que torna sua identidade, antes fixa, agora fluida e múltipla. A análise dos excertos anteriores elucidou a forma como a emergência e reconstrução identitárias ocorrem a partir da vivência em diversos gêneros discursivos e pertencimento a diversas comunidades e revelou, ainda, a interferência negativa e positiva dessa vivência no processo de aprendizagem de inglês dos narradores.

A análise dos próximos excertos será focada nas duas propriedades dos fractais descritas anteriormente, no sentido de se entender como um senso de todo é construído a partir da interação entre os diversos fractais identitários e como a construção desse “todo identitário” se inteira com o processo de aprendizagem de inglês.

Excerto 14
Narradora japonesa (narrativa nº 1, em anexo)

At the beginning of this class, I did not know what to do. All I could do is to hear what you and my classmates said. (But I hardly caught what they said.)I could not understand much less speak.

Next, what I was puzzled at is that my classmates had a passion for English and great abilities in English. I felt the difference of enthusiasm between my classmates and me. I also felt it was a mistake that I entered this university. The more I felt so, the more I felt pain. But I kept on learning English.

Little by little I could understand what Murphey said and began to enjoy talking with my classmates in English. I got gradually accustomed to speaking English. I could do shadowing and summarize just a little. I found the pleasure of English! Then I could return to my fundamental idea--"I enjoy English!"

Similarly, my way of learning English changed after coming to this university. As mentioned above, when I was a junior high and high school student, I earnestly read long articles and studied grammar and learned vocabulary by heart. But now it is natural for me to touch real English almost every day. For example, I watch English-conversation programs on television, listen to Western Music and sometimes keep a

diary in English. In addition, I want to see movies (of course, Western movies) as many as possible.

In this spring break I will try to keep on doing all the above-mentioned. Thus, my attitude toward English has changed from memorizing English to enjoying English. I will not spend any day without English.

No excerto 14, a aluna japonesa usa sua narrativa para dialogar com o professor. Ao usar o pronome oblíquo “you”, ela indexa o professor como o seu leitor ou “ouvinte”. Nós sabemos que este “you” se refere ao professor devido às demais palavras usadas pela narradora na frase: *class, classmate* que nos remete à prática social de sala de aula. Além disso, a narradora diz: você e os meus colegas, o que reforça que é o professor, e não um outro colega, o seu interagente no ato comunicativo estabelecido entre ela (a narradora) e seu leitor. A narradora assume uma posição passiva frente à sua aprendizagem, projetando seu fractal identitário de *aluna passiva*.

O segundo fractal identitário emergente na voz da narradora é o de “colega”. Esse fractal está intimamente relacionado com o de “aluna”, já que só pode existir mediante a existência do último. As interações travadas pelo fractal identitário “colega” chegaram a impedir o aprendizado da língua, conforme a própria narradora esclarece. O seu pertencimento à comunidade de prática denominada “sala de aula” causou um estranhamento inicial no fractal identitário “aluna”, expresso pela narradora na construção: “*I was puzzled*” (“*eu fiquei confusa*”) e motivado pelas interações travadas pelo fractal identitário “colega”. Aqui percebemos que as relações em sala de aula eram marcadas por uma assimetria de conhecimento e engajamento: “*my classmates had a passion for English and great abilities in English. I felt the difference of enthusiasm between my classmates and me*” (meus colegas tinham uma paixão pelo inglês e ótimas habilidades em inglês. Eu senti a diferença de entusiasmo entre meus colegas e eu). Essa assimetria gerou outra: a assimetria de poder que fez com que a “colega” se sentisse inferior aos demais e se

arrependesse de ter se inscrito naquela universidade: “*I also felt it was a mistake that I entered this university*” (Eu também achei que tinha sido um erro eu ter entrado nesta universidade). Até este momento da narrativa, os fractais de aluna e colega estão em conflito, impedindo a aprendizagem de inglês.

Novamente, a narradora traz a voz do professor à sua narrativa, ao mencionar seu nome “Murphey”¹⁴¹, e dessa vez, ao citar o professor como terceira pessoa, a narradora muda o posicionamento do mesmo no texto narrado - ele deixa de ser o “leitor” e passa a ser protagonista. Fazendo isso, ela nos convida a sermos os leitores de sua narrativa, papel não restrito, apenas, ao professor como inicialmente havia se estabelecido discursivamente.

Os conflitos entre as identidades de “aluna” e “colega” só começam a ser resolvidos, quando a “aluna” melhora seu grau de proficiência na língua, fato que foi indicado na narrativa pela afirmação da narradora de que aos poucos começou a entender “o que Murphey dizia”. A conseqüente autoconfiança adquirida pelo fractal identitário “aluna” teve uma repercussão imediata no fractal identitário “colega” e essa conseqüência é apresentada na mesma frase quando a narradora relata que passou a gostar de conversar com seus colegas em inglês: “[I] *began to enjoy talking with my classmates in English*”. A resolução do conflito estabelecido anteriormente entre dois de seus fractais contribuiu para o aumento da motivação da narradora: “*Then I could return to my fundamental idea--"I enjoy English!"*”. O uso da conjunção “then” (então) marca que a recuperação do gosto pelo inglês foi devida ao fato narrado anteriormente, logo, concluímos que seu gosto pelo inglês foi retomado a partir do momento em que a interação entre seus dois fractais identitários de “aluna” e “colega” passou a acontecer de forma harmônica.

¹⁴¹ Sabe-se que Murphey é o nome do professor porque ele é um dos colaboradores do projeto e essas narrativas de alunos universitários japoneses foram enviadas por ele.

Assim como em outros excertos analisados, o gosto pelo inglês e a participação em uma nova comunidade de prática concorreram para uma mudança de atitude e de comportamento, representada na narrativa pela mudança de metodologia empregada pela narradora com relação ao seu aprendizado. Essa mudança é demonstrada na narrativa pela própria palavra “mudança”: *“my way of learning English changed ...”* (“*minha maneira de aprender inglês mudou*”). A narradora usa uma linguagem metafórica para explicar seu novo envolvimento com o inglês: “tocar o inglês real” (*“to touch real English”*). O uso do verbo “tocar”, seguido do adjetivo real, transforma a língua inglesa, de artefato simbólico, em artefato concreto, isto é, “reifica” o inglês, torna-o um objeto palpável que está ao alcance das mãos da narradora. Fazendo isso, ela expressa sua nova postura ativa frente à sua aprendizagem – a de uma aluna engajada que vai em busca do que quer, postura essa totalmente contrária à sua postura inicial de aluna passiva e mera ouvinte. A forma como a aluna “toca” o inglês é assim descrita por ela: *“I watch English-conversation programs on television, listen to Western Music and sometimes keep a diary in English. In addition, I want to see movies (of course, Western movies) as many as possible”* (Eu assisto programas de conversação em inglês na televisão, escuto música ocidental e algumas vezes mantenho um diário em inglês. Além disso, eu quero ver filmes (claro, filmes ocidentais) o maior número possível). Ao contrário de outros excertos já comentados, nos quais os narradores tiveram acesso a outros discursos, à música e a outros meios de comunicação em massa e, devido a isso, se bifurcaram e se tornaram aprendizes de inglês; nessa narrativa, a narradora primeiro se tornou aprendiz e, como aluna, passou a ter acesso a esses recursos. Logo, podemos perceber que músicas, filmes, esportes e outras comunidades de prática podem tanto ser os fatores causadores dos pontos de bifurcação que contribuem para a emergência dos fractais identitários de alunos de línguas, quanto os meios encontrados por eles para se manterem em contato e praticarem a língua estrangeira. Como todos os excertos analisados são de alunos que aprendem o inglês como língua

estrangeira, é difícil encontrar situações em que eles puderam estar imersos em contextos de falantes nativos do idioma, sendo assim, o recurso que, na maioria das vezes, lhes esteve disponível foi o contato com a língua através dos meios de comunicação, da música e da Internet.

Ainda com relação a esse trecho do excerto, ao mencionar as atividades usadas para praticar o inglês, a narradora faz emergir em seu discurso uma outra identidade: a de *oriental*. Descrevendo as músicas e filmes que ela utiliza na prática do idioma, ela enfatiza que esses são “ocidentais” (“*Western*”), o que concorre para a emergência de sua identidade oriental. Quando usa a palavra “ocidentais”, ela cria um sistema de classificação que, imediatamente, traz em si a sua contrapartida: “oriental”, na qual a narradora se posiciona, ou seja, se ela fosse ocidental, não haveria a necessidade de justificar que as músicas e filmes são “ocidentais”. Ela enfatiza sua explicação, usando “*of course*” (*claro*). Ao dizer isso, ela implica: “claro que não são nossas músicas orientais, do Japão e sim, as músicas deste idioma estrangeiro que estou aprendendo”. Na análise desse trecho da narrativa, verifica-se que as múltiplas identidades da narradora coexistem em seu discurso. Ao se tornar aluna de línguas, ela não deixa de ser oriental e nem deixa de ser colega dos outros alunos, ou seja, suas múltiplas identidades não a fragmentam, pelo contrário, a interação entre seus múltiplos “eus” sustenta o todo que forma o seu “eu” social. Assim como afirma Wenger (2000, p. 242),

seria uma supersimplificação assumir meramente que temos uma multiplicidade de identidades separadas. Tal visão olharia superficialmente a extensão na qual nossas várias formas de pertencimento podem e, realmente, conflitam, influenciam, completam e enriquecem umas às outras.¹⁴²

¹⁴² “It would be an oversimplification to assume that we merely have a multiplicity of separate identities. Such a view would overlook the extent to which our various forms of membership can and do conflict with, influence, complement, and enrich each other” (WENGER, 2000, p. 242).

A negociação entre os vários fractais identitários da narradora evidenciados em seu discurso é feita de forma harmônica, contribuindo para seu aprendizado de línguas e demonstrando seu gosto pelo contato com a outra cultura, representado pelo uso do verbo “*want*” (a narradora “quer” estar em contato, ela não é obrigada).

A análise dos excertos até então apresentados podem levar o leitor a imaginar que a interação entre as múltiplas identidades é sempre harmoniosa e positiva para o aprendizado. Contudo, não é esse comportamento que se verifica sempre. Muitas vezes, o conflito estabelecido entre os diversos “eus” atrapalha ou bloqueia o aprendizado de línguas. Nos excertos 15, 16 e 17, a seguir, a interação conflituosa entre os fractais identitários dos narradores prejudicou o aprendizado de inglês.

Excerto 15
Narrador argentino, residente no Brasil (narrativa nº 14, em anexo)¹⁴³

Nasci em Buenos Aires, Argentina, no ano de 1968. Minha família é o resultado de uma mistura de sírios, Ilha de Rodes (bisavós maternos) e de judeus do leste europeu, Lituânia e Polônia (avós paternos). Filho de mãe psicóloga pela UBA e de pai comerciante. Minha mãe cursou também o magistério na escola “Lenguas Vivas”, recebendo a titulação de professora de inglês. [...] Minha trajetória escolar transcorreu em escola estadual, no ensino fundamental, e em colégio nacional (federal), no ensino médio. Recebi aulas de inglês regularmente como em toda instituição de ensino. Além disso, cheguei a frequentar um curso de inglês, cujo nome não me lembro, como máximo durante dois anos. No segundo grau realizei o curso chamado “Bachillerato con especialización en Letras” [...]

Sobre minha experiência em relação ao inglês, o que tenho para dizer é que hoje percebo uma certa resistência ao aprendizado da língua. Interesse-me por entender,

¹⁴³ Conforme explicado anteriormente, no capítulo terceiro deste trabalho, entre as doze narrativas cedidas por alunos brasileiros, encontrava-se uma que foi cedida por este aluno argentino que, no momento da coleta das narrativas, estava cursando Letras em uma universidade brasileira. Sua narrativa acabou sendo contada juntamente com as demais cedidas por alunos brasileiros. No entanto, é importante salientar que dentre as doze narrativas brasileiras, onze foram cedidas por brasileiros e essa única pelo aluno argentino, residente já há alguns anos no Brasil.

mas não por falar, é como se falar inglês fosse algo estranho a mim, como se deixasse de ser eu nessa hora, como se traísse algo muito íntimo.

Bom, quando Argentina passou pela guerra das Malvinas eu estava no segundo grau, numa época na qual a ditadura não permitia que a situação estivesse clara para ninguém. Não me lembro de um discurso objetivo contra aprender inglês, mas o espírito contrário ao imperialismo ianque era claro, inclusive anterior à guerra. A imagem que guardo sobre a Inglaterra e principalmente os Estados Unidos é negativa, é como se estes fossem os culpáveis pela ditadura e posteriormente pela guerra.

Algo interessante de observar é que praticamente não se utiliza, no meio hispano, o termo americano, para referir-se a algo ou alguém dos Estados Unidos, e sim “estadounidense”. Americanos somos todos nós, os que nascemos neste continente. Eu fui observar este detalhe pela primeira vez no Brasil, assistindo a um jornal pela televisão, quando ouvi o termo americano em lugar de estadunidense.

Eu reconheço, nos meios onde convivi, na Argentina, em Buenos Aires, no interior do país, em Chile, no Uruguai, com falantes de espanhol em geral, um estado de espírito comum quando se trata de questões relativas ao inglês. [...]

Com estas declarações quis fazer um pequeno retrato da convivência que tive com o inglês, e como sinto até hoje uma espécie de distanciamento interno, um certo bloqueio “agradável” para aprender a comunicar-me em inglês.

No excerto 15, o narrador já inicia seu texto apresentando sua identidade nacional: *argentino*. Além dela, apresenta sua identidade de *descendente* de sírios, de lituânios e poloneses. Na seqüência, introduz a identidade de *filho* através da menção feita à sua mãe e ao seu pai. A informação sobre a matéria que sua mãe leciona – inglês – é importante para as reflexões que serão feitas com relação a este excerto. O narrador, após ter apresentado tais identidades, prossegue sua história, mostrando uma trajetória de estudos de acordo com as normas sociais e padrões culturais de sua sociedade: cursou o ensino fundamental, o médio. Quanto ao seu contato com o inglês, ele relata que esse transcorreu de acordo com os atratores discursivos estabelecidos em sua sociedade. Esse fato está presente no discurso do narrador, quando ele usa o advérbio de frequência “*regularmente*”, que evoca a noção de rotina, de movimento que se repete e associa esse tipo de comportamento rotinizado às práticas da instituição “escola”, ao usar a conjunção

comparativa “*como*”, na construção: “como em toda instituição de ensino”. Outro comportamento comum tanto na sociedade na qual o narrador se criou, como em nossa atual sociedade brasileira, é o aprendizado de inglês em instituições particulares, normalmente denominadas “cursos livres”.

A história contada até esse ponto da narrativa nos levaria a crer que o narrador se tornou proficiente na língua inglesa e um falante competente da mesma, afinal de contas, o narrador teve contato com a língua na escola; no “curso livre”, tido por muitas pessoas como o local mais apropriado para se aprender um idioma; e na instituição família, já que sua mãe era professora de inglês. O dito popular “*filho de peixe, peixinho é*” retrata a crença mantida por muitos indivíduos a respeito das condições de nascimento e criação de uma criança como determinantes da trajetória de vida desse indivíduo e conseqüente identidade associada a essa trajetória. No caso apresentado no excerto, muitos diriam: “menino, filho de professora de inglês, com condições financeiras para aprender inglês tanto em escolas boas como em curso particular, com certeza, vai falar inglês muito bem”¹⁴⁴. Esse discurso, no entanto, carrega em si um pensamento linear e preconceituoso que ignora a complexidade do ser humano e sua trajetória de vida não-linear. O trecho que se segue no excerto vem comprovar o comportamento não-linear que caracteriza os sistemas complexos, no caso específico deste trabalho, a não-linearidade da formação da identitária. Mesmo sendo filho de professora de inglês e tendo tido a chance de freqüentar cursos de idiomas, o narrador, de forma consciente, optou por não se tornar um falante dessa língua: “*hoje percebo uma certa resistência ao aprendizado da língua. Interesse-me por entender, mas não por falar...*”. O comportamento do narrador corrobora a afirmação de Pavlenko e Lantolf (2004, p. 162) de que “as pessoas são agentes responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento, e,

¹⁴⁴ Minha própria filha já foi “vítima”, muitas vezes, desse pensamento linear e sofreu pressões e cobranças por ser filha de professora de inglês.

muito freqüentemente, elas decidem aprender suas segundas línguas ‘até certo ponto’¹⁴⁵[...]”¹⁴⁶. Esse aprendiz, de forma consciente, determinou até que ponto da interlíngua desejava progredir. A decisão de não falar inglês do narrador reflete seu posicionamento político e social dentro das práticas discursivas de uma época. Primeiramente, observa-se que um dos motivos, citados pelo narrador para sustentar seu posicionamento com relação à aprendizagem de inglês, é de ordem macrossocial e de âmbito mundial – a “guerra das Malvinas”¹⁴⁷. Ao citar a Guerra das Malvinas, o autor faz emergir novamente sua identidade de *argentino*, que entra em conflito com sua identidade de *aprendiz de inglês*. Além disso, o narrador ainda se refere ao “imperialismo ianque”, remetendo à hegemonia política dos Estados Unidos. Ao dizer que não se lembra de um “discurso objetivo” contra aprender inglês, o narrador nos faz perceber como as ideologias são naturalizadas sem que percebamos sua presença nítida nas práticas discursivas. O discurso velado contra aprender inglês se manifesta na vida do narrador, segundo ele, por um “*espírito contrário ao imperialismo ianque*”. A metáfora usada aqui cumpre com a função argumentativa do discurso do narrador ao contrapor o discurso objetivo (objeto palpável) ao “espírito” (ser fluido, presente, mas não palpável). Fazendo isso, ele demonstra de forma metafórica a formação ideológica do senso comum. Remetendo-nos a Giddens, esse trecho do excerto evidencia a forma como os indivíduos, seletiva e, nem sempre, conscientemente, incorporam os elementos mediados pela cultura em suas condutas diárias. O aprendiz incorporou à sua prática de vida acadêmica o

¹⁴⁵ Grifo dos autores.

¹⁴⁶ “People are agents in charge of their own learning, and most frequently they decide to learn their second language ‘to a certain extent’ [...]” (PAVLENKO e LANTOLF, 2004, p. 162).

¹⁴⁷ A Guerra das Malvinas foi um conflito armado entre a Argentina e o Reino Unido, ocorrido nas Ilhas Malvinas (em inglês *Falklands*), Geórgia do Sul e Sandwich do Sul, entre os dias 2 de abril e 14 de junho de 1982, pela soberania sobre esses arquipélagos, tomados por força em 1833 e dominados, a partir de então, pelo Reino Unido. Sem dúvida, a Argentina os reclamou como parte integral e indivisível de seu território, considerando que elas encontram “ocupadas, ilegalmente, por uma potência invasora”. O saldo final da guerra foi a recuperação dos três arquipélagos pelo Reino Unido e a morte de 649 soldados argentinos, 255 britânicos e 3 civis da ilha. Na Argentina, a derrota no conflito fortaleceu a queda da Junta militar que governava o país e que havia sucedido as outras juntas militares, instaladas através do golpe de Estado de 1976 e a restauração da democracia como forma de governo. (Fonte: *Wikipédia*, disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_das_Malvinas)

“espírito contrário” aos Estados Unidos e, conseqüentemente, ao idioma desse país. O fato de não querer falar inglês é atribuído ao posicionamento político, assumido pela sua identidade de “argentino”, que viveu a época histórica da ditadura e da guerra das Malvinas e que atribui aos Estados Unidos a causa de ambas: ditadura e guerra (ainda que a guerra tenha sido contra a Inglaterra). Esse posicionamento fica claro quando o narrador comenta: “*é como se falar inglês fosse algo estranho a mim, como se deixasse de ser eu nessa hora, como se traísse algo muito íntimo*”. A força desse enunciado revela o conflito estabelecido pelos fractais identitários do narrador. O pronome oblíquo “*mim*”, usado pelo narrador, o posiciona como argentino que viveu na época histórica descrita por ele. Diante disso, “falar inglês”, atitude normal da identidade de “aprendiz de inglês” é algo “estranho” à identidade de “argentino”, é inclusive mais do que isso: é um ato de “traição”, nas palavras do narrador. Assumir sua identidade de “aprendiz de inglês” significa “trair” sua identidade de “argentino” e negar sua identidade como um todo: “é como se deixasse de ser eu nessa hora” (esse “eu” é o “eu” que teve acesso aos discursos ideológicos contra o imperialismo ianque, diluídos nas práticas discursivas cotidianas da Argentina nos anos 80). Quando o narrador afirma que sente um “*distanciamento interno e um bloqueio agradável para comunicar-se em inglês*”, deixa claro seu sentimento nacionalista, sua identidade Argentina, que usa a língua como um local de lutas contra o imperialismo britânico e americano.

O uso da língua como um local de lutas contra o imperialismo também é evidenciado no questionamento feito pelo narrador ao termo “estadunidense”. Ao levantar essa questão, ele faz emergir um outro fractal identitário: o de “americano (nascido na América do Sul)”. Na construção “*americanos somos todos nós que nascemos neste continente*”, o uso do pronome “nós”, precedido da palavra “todos”, é um mecanismo lingüístico usado pelo narrador para “convidar” o leitor a se solidarizar com ele e o posiciona como membro do mesmo grupo, da mesma comunidade de nascimento. Ao mesmo tempo em que faz isso, ele, implicitamente, nos

impulsiona a reagir com ele contra o imperialismo; é como se ele dissesse: “nós todos somos americanos, logo, não podemos aceitar que apenas os Estados Unidos usem o termo ‘americanos’ para se descreverem, temos que reagir contra eles”. Ele reforça seu argumento, quando menciona os países da América do Sul nos quais viveu e diz que percebe um “*estado de espírito comum quando se trata de questões relativas ao inglês*”. Dessa forma, ele evoca as vozes dos membros dessas comunidades para reforçarem sua própria voz contrária ao imperialismo.

A reflexão desenvolvida até agora mostrou como as convicções assumidas por um dos fractais identitários do narrador foram influenciadas pelo sistema macrossocial e como sua identidade de argentino atua, no sentido político do termo, no meio social em que está inserido. Essa característica nos revela que o sistema identitário é um sistema aberto que está em constante interação tanto com suas partes internas – outros fractais – quanto com o meio ambiente (contexto social), atuando e sofrendo o reflexo dos mesmos. Mais uma vez, evidencia-se no sistema identitário mais uma característica dos sistemas complexos: “sistema aberto e sensível ao *feedback*”.

Um último comentário com relação a esse excerto é a proficiência com que o narrador se comunica em português, mesmo sendo argentino, e sua opção por fazer curso de Letras no Brasil¹⁴⁸. A fluência na língua portuguesa foi alcançada, segundo ele¹⁴⁹, pelo fato de viver e lecionar espanhol no Brasil¹⁵⁰. Porém, não é apenas isso, pode-se perceber no contato com esse aluno, como ele, mesmo sendo argentino e contrariando o estereótipo criado para os argentinos no Brasil, gosta do povo brasileiro - isso é refletido pelo seu gosto e fluência na língua. Apesar de

¹⁴⁸ Essa narrativa foi cedida por um aluno do curso de Letras, de uma universidade particular brasileira. Seu objetivo futuro é lecionar português. Ele é argentino e se casou com uma brasileira e, recentemente, concluiu seu mestrado na UFMG.

¹⁴⁹ Essas informações foram dadas em conversa informal com a pesquisadora, já que esse narrador foi seu aluno no curso de Letras mencionado.

¹⁵⁰ Essa informação foi obtida em conversa informal, face-a-face com o narrador.

ainda manter um pouco de sotaque, o aluno se comunica em Português com fluência e domínio e concluiu seu mestrado em Lingüística Aplicada na UFMG no ano de 2008.

Tomando-se o modelo da Autotradução de Pavlenko & Latolf (2004), pode-se dizer que esse aluno reconstruiu sua identidade ao mesmo tempo em que se tornou proficiente no Português. Ele adquiriu não apenas a língua, mas a cultura brasileira, fazendo emergir, paralelamente à identidade de “argentino”, uma identidade de “brasileiro”. Apesar de sua experiência de reconstrução de identidade na aquisição do português ter ocorrido de forma tranqüila e ele ter atingido um nível elevado de proficiência na língua, sua experiência com o inglês não teve o mesmo destino. Se apenas os processos cognitivos fossem responsáveis pela aprendizagem, como consequência, esse aluno seria também proficiente em inglês. Alguns poderiam argumentar que como ele mora no Brasil, sua exposição à língua estrangeira é integral. Esse elemento, com certeza, contribuiu para a proficiência no português. Porém, o simples fato de ele não ter morado em um país de língua inglesa não explica o seu aprendizado menos efetivo do inglês. Conforme ele mesmo menciona em sua narrativa, ele se recusou explicitamente a aprender a se comunicar oralmente em inglês. O que observamos aqui foi que a negociação entre os fractais de “argentino” e “aprendiz de português” ocorreu de forma harmônica, possibilitando uma aprendizagem da língua tão profunda que contribuiu para a emergência da identidade de “brasileiro”.

A atribuição de uma identidade de “brasileiro” a um indivíduo que, por circunstâncias de nascimento, é “argentino” é fundamentada nos argumentos de Pavlenko e Lantolf (2004, p. 169) ao observarem que a identidade nacional não se faz pelas fronteiras geográficas, mas pelo sentimento de pertencimento e engajamento discursivo nas práticas sociais desenvolvidos entre um indivíduo e uma comunidade nacional. A emergência de uma identidade de brasileiro não elimina a identidade de “argentino” e o processo de interação entre elas não é conflituoso e

concorre para a proficiência no uso do idioma português. Ao contrário a interação entre as identidades de “argentino” e de “falante de inglês” não é harmônica, causando o “estranhamento” descrito pelo narrador e o seu “bloqueio agradável” ao aprendizado.

Excerto 16

Narradora brasileira (narrative nº 18, em anexo)

My life is confuse because I'm married I have a son and I don't have money. So I don't have free time to study. When I started study my son was four months and he cried a lot, but my first teacher here didn't understand my life and she told me that study was more important than everything. I didn't think with her, so I didn't ready speak, learn English. Now I don't speak English but I like it and I want to speak, ready, learn English. I need learn English. This is very important in my life.

A narradora do excerto 16 descreve a confusão causada em sua vida devido à coexistência dos fractais identitários de *esposa* (evocada pela frase: “*I'm married*” - “*eu sou casada*”) – *mãe* (indexada pelo substantivo “filho” - *son*) e *pobre* (indicada pelo adjetivo “poor”). O uso do verbo “estudar” (*to study*) e a menção ao(à) professor(a) (*teacher*) posiciona a narradora no fractal identitário de *aluna*. O gosto pelo idioma é expresso tanto pela construção lingüística, quando a narradora diz literalmente que gosta do inglês: “*I like it and I want to speak*” (“*Eu gosto dele e eu quero falar*”), quanto pela sua escolha de idioma para a narração. Apesar de a narradora não ser proficiente na língua como pode ser verificado pelas falhas cometidas na sua redação, ela demonstra vontade de produzir a língua e arrisca-se a fazê-lo, tentando superar as lacunas de seu conhecimento. Apesar do gosto, a narradora não pode se envolver com as atividades específicas do fractal identitário de *aluna* porque os apelos aos seus outros fractais identitários são maiores no momento histórico de sua vida, que provavelmente tem que cuidar dos filhos e, talvez, trabalhar fora (já que ela menciona o fato de ser pobre). A narradora traz ainda para seu texto a voz do(a) professor(a) e o(a) posiciona como uma pessoa incompreensível ao dizer que ele (a)

“*não entende sua vida*”. Ao dizer isso, a narradora traz para a narração o conflito estabelecido entre ela e o(a) professor(a), pois entendemos que se o(a) professor(a) não a entendeu é porque ela chegou a se justificar com ele(a). Nesse excerto, as interações conflituosas travadas entre os fractais identitários da narradora, que não deixa de ser mãe e esposa, quando é aluna, entre esses fractais e o(a) professor(a), que representa a figura do “outro” e detentor do poder, e entre seus fractais identitários e o meio social causaram o seu retrocesso, espera-se temporário, na aprendizagem do idioma.

Os próximos cinco excertos – 17, 18, 19, 20 e 21 - foram retirados de uma mesma narrativa de um aluno universitário brasileiro. Como a narrativa era extensa e rica, optei por dividi-la em partes para facilitar o acompanhamento do leitor às reflexões desenvolvidas.

Excerto 17
Narrador brasileiro (narrativa nº 13, em anexo)

Quisera eu ter a capacidade de escrever este depoimento em língua inglesa. E mais: ter a proficiência em articular meus pensamentos na linguagem oral, e ser capaz de lhe ouvir e contra-argumentar com você nesta 2ª. Língua. Mea Culpa? Talvez. [...]

Nesse excerto, o narrador já inicia sua narrativa declarando sua incapacidade de produzir o inglês no registro escrito e oral. O verbo “querer” usado no futuro mais-que-perfeito tem duas funções na frase. A primeira é de introduzir uma ação que o narrador gostaria que fosse diferente, no caso da narrativa, o narrador gostaria de ter a capacidade de escrevê-la em inglês. O emprego do verbo “quisera”, neste contexto, poderia ser substituído pela construção mais informal: “queria ter”, que traz implícita a oração coordenada adversativa: “mas não tenho”. A segunda função é anexar um caráter formal à sua escrita. A opção por usar uma linguagem formal na sua narrativa pode ser atribuída primeiramente ao fato de o narrador ser aluno do curso de Letras e dominar bem a gramática da Língua portuguesa. Como o narrador estava ciente de que a narrativa seria

destinada a compor um *corpus* de pesquisa, optou por usar uma linguagem mais formal. Em segundo lugar, conforme se observa no discurso do narrador, ele orgulha-se de ser um bom aluno e o uso padrão da língua portuguesa, aliado ao grau de formalidade que ele usou para construir sua narrativa demonstram sua competência na língua materna e comprovam sua identidade de *bom aluno*.

Ao questionar “Minha culpa?” e se auto-responder: “talvez”, o narrador sugere que sua pouca proficiência no inglês pode ser atribuída a outras pessoas, ou a outros fatos, e não unicamente a si mesmo. O advérbio “talvez” implica uma probabilidade: “talvez sim”, “talvez não” e imprime um caráter duvidoso ao que foi dito antes, ou seja, à “sua culpa”. Fazendo isso, ele implicitamente sugere que, embora possa ter sido culpado, o leitor deve ler sua narrativa até o final para que possa emitir um julgamento se foi realmente sua culpa ou não. Ao usar os pronomes “lhe e você” na construção: “*ser capaz de lhe ouvir e contra-argumentar com você nesta 2ª. Língua*”, o narrador estabelece um diálogo com o professor que solicitou a redação da narrativa e o convida a ser seu interlocutor. Além disso, ele posiciona esse interlocutor como falante da língua inglesa, já que ele gostaria de poder “contra-argumentar” na “2ª língua”. O verbo “contra-argumentar” sugere que o “professor argumentou” e desenvolveu esse argumento na L2. Em suma, nessa primeira parte da narrativa, o narrador apresenta sua identidade de “falante competente de português”, “bom aluno” e “não-falante de inglês”. Ao se comparar com seu interlocutor e o posicionar como falante proficiente da língua alvo”, ele estabelece uma distância entre si e o interlocutor; demonstra que ambos não pertencem ao mesmo grupo. Dessa forma, estabelece sua identidade de “não-falante de inglês” em contraposição à identidade de “falante competente de inglês” do interlocutor. Assim como observa Wenger (2000), nós nos definimos tanto por aquilo que alegamos ser quanto pelo que dizemos não ser, tanto pelas comunidades às quais pertencemos, quanto por aquelas a que não pertencemos.

Excerto 18:
Narrador brasileiro (narrativa nº 13, em anexo)

[...] Me dei super bem, modéstia a parte, nas outras disciplinas. Mas na primeira prova de inglês eu tirei 6. isso para mim era inaceitável. Eu que já gozava dos prazeres de ser o primeiro da classe, quem era esse tal d inglês que me ameaçava o trono. Eu não queria ser o primeiro da turma só por prazer ou massagem para o ego. Era uma forma de eu sobressair, de me impor, de mostrar para mim e para os outros que eu estava ali, que eu era um deles, pois havia uma discrepância muito grande quanto ao meu nível social e os dos outros colegas. Pelo menos no que tange os bens financeiros, garantia de posse e consumo. Entre outros motivos, me sentia, além de tudo, o patinho feio. Tudo bem, eu não tinha dinheiro, nem roupas caras, mas eu tinha “inteligência”.e o que eu aprendia ninguém podia me tirar, o resto você pode perder tudo... [...] Eu achava bonito, já tinha ouvido algumas poucas músicas nessa língua, lógico, tinha a televisão, as roupas com escrito que eu e a maioria do pessoal não entedia, mas comprava, era bonito e estava na moda. E tinha os alunos que falavam, de fato, o tal do inglês. Estudavam numa escola que tinha como nome um monte de letras repetidas. Mas a professora não falava e nós também não. Não era como no português o modo de pronunciar as palavras, escrevia-se, mas não se lia. Era um outro mundo que ninguém me apresentou, apenas me jogaram lá, sem me falar das regras desse mundo, da cultura desse lugar, do jeito dos habitantes. Então o desconhecido, que me fascina às vezes, me aterrorizou. Entendi o jogo da professora. E da quinta séria até no terceiro ano, fechei quase sempre, com a nota máxima essa disciplina.

Na segunda parte da narrativa (excerto 18), o narrador descreve sua experiência com a aprendizagem de inglês no ensino fundamental e médio. No texto completo da narrativa que se encontra no anexo 4 (narrativa 31), o narrador descreve seu sucesso em todas as disciplinas até a quarta série. Na quinta, uma novidade: o inglês. A introdução do inglês no currículo obrigatório causa uma perturbação na vida acadêmica desse aprendiz e um conseqüente reflexo no seu processo de construção identitária. O narrador compara o inglês com as outras matérias, e, ao contrário das últimas que garantiram a continuidade da identidade de “bom aluno” construída

pelo narrador ao longo de sua trajetória de vida, o inglês chegou como uma ameaça (termo usado pelo próprio narrador) a essa identidade já consolidada.

Com relação à identidade de “bom aluno”, é interessante observar que, ao contrário do que muitos podiam pensar, o aluno não queria ser o primeiro da sala somente porque queria aprender, ou por uma questão de vaidade, conforme ele mesmo demonstra, ao dizer que não era apenas “massagem para o ego”. A identidade de “bom aluno” era necessária para duas propostas diferentes, conforme se percebe no discurso do narrador. A primeira razão era para assegurar o processo de reconstrução sofrido pela sua identidade e a segunda, para assegurar sua pertinência grupal. No discurso do narrador, é possível visualizar o fractal identitário, associado à sua posição socioeconômica na sociedade: o fractal de “menino pobre”. A situação socioeconômica vivida pelo narrador concorre para uma auto-estima baixa e ele reforça essa auto-estima baixa dizendo que ele era o “patinho feio” da turma. Fazendo uma analogia à fábula do patinho feio, poderíamos dizer que o narrador se considerava, além de pobre, feio. No entanto, não parece ser essa a intenção do narrador ao evocar a fábula em questão. Quem teve acesso a essa história sabe que o patinho foi excluído do grupo, por ser diferente, mas depois se tornou um lindo cisne, superior aos membros do seu antigo grupo. Toda a história narrada por esse aprendiz parece estar em consonância com a fábula. A figura do “patinho feio” evoca o processo de transformação identitária sofrida pelo narrador. Ele se sentia excluído do grupo de amigos por uma característica de nascimento – a feiúra do patinho pode ser uma metáfora para descrever as condições sócio-econômicas indesejáveis do narrador e que o tornava “diferente” dos outros membros de seu grupo. Ele demonstra esse sentimento ao declarar: *“havia uma discrepância muito grande quanto ao meu nível social e os dos outros colegas. Pelo menos no que tange os bens financeiros, garantia de posse e consumo”*. O acesso ao conhecimento e ao capital cultural advindo com ele concorreu para uma “transformação” da identidade do narrador que agora se tornara “o bom

aluno”. Essa nova identidade fez com que a auto-estima fosse elevada e ele garantisse um local social de respeito em seu grupo. O conhecimento foi uma forma encontrada pelo narrador para garantir sua segurança ontológica e se “apresentar” perante o olhar do outro. A performance do narrador nas aulas, então, era motivada não pelo desejo de aprender, mas pelo desejo de se “impor” no seu grupo social, usando aqui as próprias palavras do narrador. Retomando a fábula, após o processo de transformação sofrido, ele se evidenciou pelas suas qualidades¹⁵¹, aqui representada pela “inteligência” atribuída a si mesmo pelo narrador: “Tudo bem, eu não tinha dinheiro, nem roupas caras, mas eu tinha ‘inteligência’ e o que eu aprendia ninguém podia me tirar, o resto você pode perder tudo...”

Lantolf (2004), com base na Teoria da Atividade de Leontiev, observa que, embora os indivíduos possam estar engajados nas mesmas ações, os motivos que os levam a agir podem ser totalmente diversos. Com base nesses argumentos, a construção da identidade de bom aluno foi usada para garantir inclusão social na comunidade de prática em questão. Wenger (2000) propõe que a identidade é freqüentemente considerada uma conexão entre idéias de afiliação. Marx (2002) explica que essa conexão pode ser óbvia para um indivíduo, mas quando os outros não conseguem visualizá-la, ele pode querer demonstrar aos outros as transformações sofridas pelo seu “eu”. O depoimento do aluno parece confirmar a necessidade deste de se auto-afirmar com a identidade de bom aluno, para demonstrar para os outros que sua identidade anterior – a de “menino pobre”, sofreu transformações.

O trecho: “*era uma forma de ... de mostrar para mim e para os outros que eu estava ali, que eu era um deles*” demonstra, primeiramente, a importância da presença do “outro” na reafirmação do “eu”. O aprendiz só afirma a identidade de “bom aluno” frente ao olhar do

¹⁵¹ Esse narrador concluiu seu mestrado na UFSJ em 2006. A narrativa foi gerada em 2004, quando o narrador ainda era aluno da graduação em Letras da mesma instituição.

“outro”, aqui indexado pelo pronome indefinido “outros”. Em segundo lugar, o trecho evidencia a associação da identidade à necessidade de pertencimento grupal: “*uma forma de mostrar que eu estava ali, que eu era um deles*”.

No trecho a seguir, o narrador descreve as práticas sociais em sala de aula em que tanto a professora quanto os alunos falavam a língua materna. A revolta inicial descrita pelo narrador quanto à introdução do inglês no currículo e em sua vida traduzem a afirmação de Giddens de que muitas vezes a rejeição do conhecimento novo é devida não a preconceitos, mas a uma tentativa de manter o “casulo protetor”¹⁵² da segurança ontológica. O estranhamento inicial foi logo superado quando o narrador aprendeu “as regras do jogo” e garantiu as boas notas no inglês. Essa afirmação está em consonância com outros discursos já analisados anteriormente em que os narradores se encontram vivendo nos atratores de determinada cultura, comunidade ou sociedade e, devido a isso, aprendem “as regras”, ou seja, as normas de conduta social prescritas para aquela comunidade e assim garantem sua sobrevivência nela.

Excerto 19:
Narrador brasileiro (narrativa nº 13, em anexo)

[...]Lembro-me que cheguei em casa e mostrei a minha péssima nota de inglês para minha mãe. Ela falou assim: estuda-mais-que-você-dá-conta-eu-sei. E me perguntou o seguinte, depois do incentivo: Mas-para-que-que-você-estuda-isso-? Ela não esperou a minha resposta. Ainda bem eu não sabia como respondê-la. Fui sabendo, de forma distorcida, para que servia aquela outra língua, aos poucos.

Nesse trecho, o narrador evoca a voz da mãe como uma forma de endossar seu próprio discurso. O narrador usa o discurso direto para apresentar a voz materna, o que adere veracidade

¹⁵² Giddens usa metaforicamente o termo “*cocoon* (casulo) protetor” para se referir às estratégias desenvolvidas pelos indivíduos para preservação de suas identidades. O *cocoon* é um casulo protetor.

ao fato narrado, conforme já foi mencionado anteriormente. A primeira fala da mãe: “estuda mais que você dá conta, eu sei” é usada para “confirmar” a competência intelectual do narrador. O uso do verbo “saber”, no presente do indicativo, no relato da voz da mãe, pode ter duplo objetivo.

Hodge e Kress (1988, p. 126) propõem o uso do presente simples como um significante que indica proximidade no tempo, logo, simboliza veracidade. Ao utilizar o presente simples do verbo “saber” para reportar a fala da mãe, o narrador imprime novamente (uma vez que já havia feito isso usando o discurso direto) um caráter de veracidade ao enunciado. Além disso, o uso do presente simples pode indicar, também, segundo os autores, um outro tipo de proximidade, a proximidade social. Para os autores, “a proximidade temporal pode significar proximidade social, que pode significar proximidade ontológica.”¹⁵³. Logo, ao usar o presente do indicativo na fala da mãe, o narrador não só imprime um caráter de ‘verdade’ ao que ela diz, como, concomitantemente, estabelece uma proximidade discursiva entre sua própria voz e a de sua mãe. É como se o narrador dissesse para o leitor: “eu sempre dei conta de me sair bem na vida acadêmica, pode perguntar à minha mãe”.

A segunda fala da mãe representa um questionamento que, de fato, é feito pelo próprio narrador, com relação à importância do inglês. Ao mencionar o fato de que a mãe não esperou a resposta, o narrador, na verdade, deu sua própria resposta. Perceber o silêncio na narração é tão importante quanto escutar as vozes. O fato de a mãe não esperar a resposta, ou seja, o silenciamento da voz da mãe, pode representar o desinteresse da mesma pela resposta e uma forma de dizer que o aprendizado de inglês não é importante. O descaso e desinteresse na voz da mãe também são reforçados pelo uso do pronome “isso”, que indexa o inglês como uma “coisa” estranha, sem importância. Toda essa linguagem usada pelo narrador, ao descrever o

¹⁵³ “Temporal proximity can stand for social proximity, which can stand for ontological proximity” (HODGE e KRESS, 1988, p. 126).

comportamento materno, metaforicamente, explica seu próprio desinteresse e questionamento ratificado pela voz da mãe.

Excerto 20:

Narrador brasileiro (narrativa nº 13, em anexo)

[...] Me interroguei e sempre questioneei isso: por que eu tinha que apenas estudar inglês, na escola e na faculdade. E as outras línguas: o francês, o espanhol e o Italiano? Fui percebendo que o monopólio americano e britânico, a dominação, a colonização, ainda resistia nos tempos atuais. Ou era inglês ou nada.

Nessa parte da narrativa, o narrador já passa a se referir à sua experiência de aprendizagem do idioma na universidade. O questionamento anteriormente feito, citando a voz da mãe, é agora retomado, porém, dessa vez, é desenvolvido se apoiando em outro fractal identitário: o de “brasileiro”. Quando o narrador menciona o monopólio americano e britânico, ele faz emergir sua identidade nacional que questiona a imposição e a dominação cultural exercidas pelas grandes potências. Esse depoimento demonstra como o inglês ameaça a identidade nacional do aluno. O idioma é representado pelo aluno como uma forma de imposição de uma conduta sobre os valores que ele já tem. Retomando Giddens (1999), pode-se argumentar que, nesse caso, a revolta do aluno traduz seu preconceito com relação ao conhecimento novo que confronta os valores e idéias já rotinizados socialmente por ele e que fazem parte da constituição de seu “eu” social.

Excerto 21:

Narrador brasileiro (narrativa nº 13, em anexo)

Tenho como meta para esse ano: cair de cabeça no inglês instrumental. Se eu souber ler bem nessa língua, por enquanto, me dou por satisfeito. Falar, ainda não. Apesar de eu achar Lindo, maravilhoso, encantador. Mas só de cogitar a possibilidade da

professora me dirigir uma pergunta em inglês, pronto!/: travo, fico tenso, nervoso e não respondo, porque bloqueado não compreendo, não raciocino. Não fico a vontade, pelo contrário, tenho vontade de morrer, de sair correndo dali. O fato de eu conviver com pessoas que são muitíssimas capacitadas na língua me bloqueia e muito. Como o meu nível, em relação a isso, é muito inferior ao dessas pessoas, então não me arrisco. Prefiro continuar na escuridão da minha ignorância do que me submeter ao erro, ao fracasso diante delas. É pura defesa minha, eu sei. [...]

O início desse trecho demonstra até que ponto o aprendiz deseja seguir com sua aprendizagem do inglês: conhecimento instrumental para a leitura. Assim como observado no excerto 15, é o próprio aprendiz que parece determinar, de forma consciente ou não, até que ponto de sua interlíngua deseja ir.

É interessante observar o uso do pronome “essa” no seguinte enunciado do aluno: “Se eu souber ler bem *nessa* língua, por enquanto, me dou por satisfeito”. Sabemos que a palavra “nessa” é um dêitico anafórico que nos remete à língua inglesa, mencionada anteriormente. No entanto, poderíamos também interpretar pragmaticamente o uso do demonstrativo “essa” como um mecanismo lingüístico usado, talvez inconscientemente, pelo aprendiz para estabelecer uma distância entre ele e a língua inglesa. Tomando a explicação gramatical do demonstrativo “essa” (usado quando o objeto está longe de quem fala), poderíamos dizer que o uso da palavra “nessa”, na frase, estabelece uma distância entre quem fala (o narrador) e o objeto (língua inglesa). Quando o narrador diz: “se eu souber ler bem *nessa* língua”, pode-se inferir também: “nessa língua que não é minha, que está longe de mim”. Dessa forma, uma vez mais ele estabelece uma distância social entre ele e a língua alvo.

Assim como o narrador do excerto 15, este narrador se sente bloqueado ao usar a língua oralmente, mas diferentemente do anterior (argentino) que usou esse recurso como um mecanismo para assumir um posicionamento político com relação à aprendizagem de inglês, o

narrador, nesse excerto, não sofre bloqueio conscientemente. Ele deixa transparecer pelo seu discurso que esse é um comportamento automático (demonstrado pela construção: “*só de cogitar ...travo ...e não respondo.*”), imediato (demonstrado pelo uso da palavra “*pronto*”, seguida do ponto de exclamação), inevitável (que independe de seu raciocínio e vontade deliberada: “*não compreendo, não raciocino*”). A reação do aprendiz a essas situações é a de fuga, assim como ele enfatiza ao dizer que tem vontade de “sair correndo dali”. A linguagem metafórica nos remete ao comportamento do aprendiz que, realmente, “foge” das situações que oferecem risco à face com uma atitude de recuo e não produção da língua. Assim como propõe Wenger (2000, p. 240), “a identidade é um veículo de participação no mundo social, mas ela também pode levar à não-participação”¹⁵⁴.

A razão pela qual o narrador tem sua face tão ameaçada pela possibilidade de falar inglês é explicada por ele: “*Como o meu nível, em relação a isso, é muito inferior ao dessas pessoas, então não me arrisco. Prefiro continuar na escuridão da minha ignorância do que me submeter ao erro, ao fracasso diante delas*”. Assim como mencionou anteriormente, ao descrever sua experiência no ensino fundamental, o narrador novamente faz referência à pertinência grupal. A forma como o aluno se vê dentro de seu grupo afeta o processo de aquisição da língua. O desejo de fazer parte do grupo de colegas faz com que o aluno evite o uso do inglês. Como seus amigos dominam o inglês, o aluno se sente coagido a dominá-lo também, e como isso não acontece, ele prefere não tentar produzir a língua numa tentativa de preservar sua identidade grupal. Mais uma vez, evidencia-se aqui que o não-desenvolvimento do narrador com relação ao seu aprendizado de inglês reflete uma atitude defensiva em que a negociação dos diferentes fractais identitários do

¹⁵⁴ “Identity is a vehicle for participating in the social world, but it can also lead to non-participation” (WENGER, 2000, p. 240).

aprendiz ameaça a sua segurança ontológica. Resumindo e usando as palavras do narrador: “*é pura defesa..., eu sei*”.

A análise do excerto demonstrou que todo o bloqueio sofrido pelo narrador quanto ao aprendizado de inglês foi devido à negociação mal sucedida entre os fractais identitários de “bom aluno” e de “aprendiz de inglês” e do desejo do mesmo de manter sua pertinência nos grupos sociais e sua segurança ontológica.

Para finalizar as reflexões propostas nesta seção, examinemos um último excerto, no qual a negociação bem sucedida entre os fractais identitários contribuiu para a aprendizagem de língua estrangeira, ou mais precisamente, para a aprendizagem de inglês.

Excerto 22

Narrador brasileiro (narrativa nº 12, em anexo)

My first impulse for learning a foreign language, English, to be more specific, was not to be here where I am now, studying for becoming an English teacher. No, before that there was my passion for another kind of language (if could call it like that, I am sorry for the musicians if I cannot), “music”. (...) I may be sorry for being here, taking the place of somebody who is and wants to be a teacher, but I cannot be sorry for the time that I have passed here, for all that I have learned thanks to this course, I have learned so much about so many things and about myself. My experience here, more than academic or professional, was personal. The knowledge I am holding with me for ever is golden frame. The degree I will send to my family is black silk paper.

A análise desse último excerto visa novamente a refletir sobre a interação entre os diversos fractais identitários e desses com o ambiente externo representado pelas instituições e contextos sociais. O narrador começa o excerto se posicionando como aluno. Esse posicionamento é demarcado metaforicamente pelos advérbios de lugar “onde” (“*where*”) e “aqui” (“*here*”) seguidos da indicação da ação (“*estudando para se tornar um professor de*

inglês”) que está em progresso no momento da narrativa (momento esse indicado pelo advérbio de tempo “*now*”). Seu posicionamento discursivo revela um primeiro fractal identitário: o de *estudante de Letras* (se ele está estudando para ser professor de inglês, ele é aluno da graduação em Letras) que, se for bem sucedido, causará a emergência de um outro fractal identitário: o de *professor de língua*. No entanto, o narrador afirma que não é com essa identidade que se identifica, e sim, com a de *músico*, emergente no seu discurso quando ele menciona a sua paixão pela música. Ele afirma que ficaria pesaroso se a música não pudesse ser considerada um tipo de linguagem. Ao dizer isso, ele menciona a palavra “músicos” e se solidariza com eles, demonstrando seu pertencimento a essa comunidade discursiva. Apesar de reconhecer que não deseja ser professor no futuro, e achar que está ocupando o lugar de outro que ame mais a profissão, o narrador afirma seu amor pelo curso e o sucesso na aprendizagem. Quando ele afirma que sua experiência foi mais que acadêmica ou profissional, foi pessoal (“*My experience here, more than academic or professional, was personal*”), ele demonstra o todo construído a partir da interação entre seus diversos fractais identitários. Se a cada experiência vivida e a cada comunidade discursiva freqüentada, um novo fractal identitário emerge, assim como já argumentado e demonstrado anteriormente, então, quando o narrador menciona sua experiência acadêmica e profissional, ele, concomitantemente, traz à tona seus fractais acadêmico e profissional. Ao mencionar que sua experiência é “pessoal”, ele evoca a noção de seu todo identitário que o torna, multiplamente, único. Essa identidade pessoal, no entanto, não pode ser explicada pela mera soma dos fractais identitários acadêmico e profissional, ela os ultrapassa. Aqui se percebe novamente uma característica marcante dos sistemas complexos e caóticos: “o todo é maior que a soma das partes”. A noção de pessoa construída pelo narrador resulta não da soma, mas da interação entre seus diversos fractais identitários. Essa interação é feita de forma bem sucedida e harmônica e contribui para a aprendizagem. Essa constatação é feita pelo último

enunciado do narrador neste excerto: “*The knowledge I am holding with me for ever is golden frame. The degree I will send to my family is black silk paper*” (“*O conhecimento que eu terei comigo para sempre é uma moldura dourada. O grau que irei enviar para minha família é papel de seda preto*”).

Nesse último enunciado, o narrador, ao mencionar sua família, faz emergir outro fractal identitário: o de *filho*, que irá enviar seu diploma, representado discursivamente pela palavra “grau” e pela descrição física do mesmo: “papel de seda preto”, para sua família. O ato de enviar o diploma aos pais é um ato simbólico que representa uma resposta dada pelo filho a seus pais. Conforme Bakhtin (1986, p. 170) observa, não há limites ao contexto dialógico; ele se estende do passado ao futuro. Um enunciado não é finito no tempo em que é emitido. O caráter dialógico da linguagem requer que haja uma resposta a cada enunciado, que pode ser dada em um tempo posterior. Ao dizer que enviará o diploma, o narrador, além de responder aos pais, faz emergir as relações de poder que permeiam a relação entre pais e filho. O ato de enviar o diploma pode, metaforicamente, representar a satisfação dada pelo filho aos seus pais. Pode-se, inclusive, se aventurar a dizer aqui que talvez os pais não quisessem que o filho se dedicasse exclusivamente à música, por considerarem uma trajetória arriscada que “foge” aos atratores considerados “seguros”, de acordo com as normas que orientam suas práticas sociais. Devido a isso, talvez o tenham influenciado a fazer um curso de graduação justamente para que ele pudesse ter um “diploma”, artefato cultural que simboliza o capital cultural; o poder adquirido pelo conhecimento. Ao enviar o diploma, o narrador está enviando também a mensagem de que concluiu com sucesso as demandas feitas pelos pais e agora poderá traçar sua própria trajetória. No entanto, a experiência adquirida pelo “filho” e pelo “aluno do curso de Letras” contribuiu para a formação do todo que ele se tornou e esse fato é reconhecido por ele ao usar a cor dourada metaforicamente para descrever o conhecimento adquirido: o conhecimento é precioso assim

como o ouro o é, e esse permanecerá com ele para o resto de sua existência. Em outras palavras, toda a interação ocorrida entre seus diversos “eus” contribuiu para fortificar e unificar a identidade do narrador e a desenhar sua trajetória de vida. Como afirma Wenger,

Uma identidade não é uma idéia abstrata ou um rótulo, como um título, uma categoria étnica, ou uma característica de personalidade. É uma experiência vivida de pertencimento (ou não-pertencimento). Uma identidade forte envolve conexões profundas com os outros através de histórias e experiências partilhadas, reciprocidade, afeição e compromissos mútuos (WENGER, 2000, p. 239)¹⁵⁵.

A análise desses vinte e dois excertos possibilitou perceber as características do Caos e dos Sistemas Complexos em ação no discurso dos narradores, comprovando que a identidade social pode ser considerada um sistema complexo e caótico, cujas partes (fractais) estão em constante interação entre si e com o meio externo, contribuindo para a emergência de novos padrões de comportamento social, de novas práticas discursivas e, conseqüentemente, de novos fractais identitários que, por sua vez, irão relacionar-se com os demais e estabelecer novamente o ciclo vital e infinito que representa a dinamicidade e a evolução características desses sistemas.

A emergência e reconstrução identitárias, mais uma vez, se mostraram associadas a micro e macroestruturas sociais, nas quais relações de poder e ideologias são negociadas, naturalizadas e performatizadas.

Com relação aos aspectos político-sociais mencionados por Gee em seu modelo (perguntas 14 e 15), a análise dos excertos 14 e 18 mostrou a forma como o conhecimento é construído no discurso dos narradores como um “bem social”, um “capital cultural” que estabelece relações de poder e processos de inclusão e exclusão sociais. No excerto 14, quando a narradora não detinha esse conhecimento, sentia-se inferiorizada perante os colegas, ao passo que

¹⁵⁵ “An identity is not an abstract idea or a label, such as a title, an ethnic category, or a personality trait. It is a lived experience of belonging (or not belonging). A strong identity involves deep connections with others through shared histories and experiences, reciprocity, affection, and mutual commitments” (WENGER, 2000, p. 239).

no momento em que começa a adquiri-lo, sente-se empoderada e passa a reconhecer-se “igual” aos outros e inclusa socialmente na nova comunidade de prática representada pela sala de aula. No excerto 18, o conhecimento da língua inglesa, ou melhor, “o não-conhecimento” da mesma faz com que o aprendiz se sinta excluído de seu grupo social. O conhecimento é tido pelo narrador como condição necessária para a segurança de sua identidade social, para superar a discriminação social e assegurar seu pertencimento grupal; o conhecimento é o símbolo de sua transformação identitária e de seu processo de inclusão social.

Ainda com relação aos aspectos político-sociais, as reflexões desenvolvidas na análise dos excertos 15 e 20 evidenciaram a associação discursiva feita pelos narradores do processo de aprendizagem de inglês com a dominação político-ideológica dos países do norte, sobretudo, dos Estados Unidos sobre os países do sul (perguntas 5, 6 e 7 de Gee). Em face desse significado situado atribuído ao processo de aprendizagem de inglês, ambos os narradores assumiram atitudes políticas contrárias à imposição desse processo sobre suas identidades nacionais (pergunta 11). Embora o narrador do excerto 20 relate que o bloqueio ao inglês tenha sido automático e independente de sua vontade, sua história de vida retratada nos excertos comprova a aversão ao idioma construída como forma de resguardar sua identidade nacional e grupal. Já o narrador do excerto 15 assume uma atitude consciente de negação do aprendizado de inglês, ainda que sua trajetória de vida o favorecesse nesse processo.

A decisão deliberada do narrador do excerto 15 de não produzir a língua traz à tona a questão do agenciamento e submissão às práticas sociais. Ao se recusar a produzir a língua, percebe-se o agenciamento humano que se rebela contra as imposições do meio e retroage sobre ele. No entanto, a decisão foi motivada via vivência em discursos prévios “contrários ao imperialismo ianque”, segundo as palavras do narrador. A análise desse fato corrobora os argumentos desenvolvidos anteriormente de que agenciamento e submissão às práticas sociais

são processos evocados simultaneamente, ao olharmos os fenômenos pela ótica da complexidade. A história de vida do narrador do excerto 15 mostrou que todo seu percurso até determinado momento de sua vida seguia a trajetória “normal”, estipulada pelas forças centrípetas de sua sociedade, o que nos habilitaria a afirmar que ele se tornaria proficiente na língua inglesa. No entanto, o acesso a outros discursos marcou a não-linearidade desse processo concorrendo para a ruptura com as práticas até então estabelecidas. Ao mencionar esses outros discursos aos quais teve acesso e justificar seu “bloqueio agradável” à aprendizagem de inglês, o narrador menciona a guerra das Malvinas, o discurso de outros povos sul-americanos e o discurso de uma época (anos 80) em um determinado local (Argentina). Fazendo isso, constrói sua voz interdiscursivamente evocando as vozes de outros agentes e outros locais (pergunta 17).

Retomando os significados situados (pergunta 5) e voltando ao excerto 14, a narradora, ao sentir que estava aprendendo, reifica o “aprendizado de inglês”, ou seja, constrói o significado desse processo como um objeto concreto e tangível. Fazendo isso, atribui valor a ele e desenvolve novos cursos de ação com o intuito de alcançá-lo. Simultaneamente, reconstrói sua identidade de aprendiz e assume um posicionamento ativo frente ao aprendizado (pergunta 12).

Quanto às atividades, subatividades e suas razões (perguntas 8, 9 e 10), foi possível perceber no excerto 18 que, embora a atividade principal com a qual o aprendiz estava engajado era o aprendizado, os motivos reais do aprendiz estavam vinculados ao desejo de reconhecimento social, isto é, a subatividade desenvolvida por ele era a de construir uma identidade que se impusesse perante o grupo.

No excerto 19, o narrador usa o recurso semiótico de silenciamento da voz de sua mãe como uma forma simbólica de demonstrar o desprezo dela e seu próprio pela língua inglesa (pergunta 1).

Finalmente, a análise dos excertos 16 e 22 deflagra as relações de poder que permeiam as relações sociais (pergunta 11). No excerto 16, essas relações estão situadas na interação da narradora com a professora (esta última construída no discurso da narradora como agente de poder) e entre ela e sua sociedade. Com relação a esse último aspecto, a falta de recursos financeiros e a desigualdade social contribuíram para outro tipo de desigualdade, talvez, ainda pior que a primeira, o acesso desigual ao conhecimento. A falta de tempo para se dedicar aos estudos impede a aprendizagem da língua pela narradora e a coloca em situação de desvantagem em relação a seus colegas que conseguem cumprir com as demandas da instituição “escola”.

No excerto 22, a relação de poder é travada entre o narrador e a instituição “família”, detentora do poder. O narrador utiliza uma linguagem simbólica e metafórica para demonstrar a resposta que dá às demandas de seus pais e que refletem as demandas de sua sociedade.

Ainda no excerto 22, ao descrever o diploma como “papel de seda preto”, o narrador apresenta o diploma como algo que para ele não é significativo (preto é ausência de todas as cores). Ao contrário, ao “colorir” o conhecimento de dourado, o narrador evoca o significado do ouro e o modelo cultural da riqueza e apresenta o conhecimento adquirido como algo de valor inestimável (perguntas 1, 2 e 3).

A análise desses excertos permitiu perceber a multiplicidade de “eus” em constante interação que concorre para a formação de uma identidade que é simultaneamente distinta e socialmente constituída. Da interação entre os diversos “eus” emergentes nos discurso dos narradores, uma noção de todo identitário foi identificada, contribuindo para o reconhecimento de que, assim como os fractais, o sistema identitário possui infinitas possibilidades de fractalização interna, porém a interação ocorrida entre os fractais constrói uma noção de “inteireza”. Foi evidenciado que a interação estabelecida entre os fractais identitários e entre eles e as demandas sócio-político-culturais do meio pode tanto contribuir quanto impedir a aprendizagem de línguas.

Na próxima seção, farei a análise holística de duas narrativas multimídia com o intuito de averiguar como os fenômenos da Complexidade e do Caos, que foram salientes na análise categórica, se manifestam nas narrativas como um todo, contribuindo para a construção da dinamicidade e não-linearidade do sistema identitário. Procuo identificar, ainda, as forças sociais atuantes nos discursos dos narradores que concorrem para a “inteiração” entre os processos de aprendizagem e reconstrução da identidade social dos narradores.

4.5. Análise Holística

Nesta parte da análise, duas narrativas serão tomadas em seu todo com o intuito de refletir sobre seus conteúdos no que tange a formação social da identidade dos narradores e sobre como essas identidades sociais são construídas, discursivamente, através do uso da linguagem. Pretendo, também, refletir sobre como esse processo de emergência e reconstrução identitária se relaciona com o processo de aprendizagem de línguas.

Com relação ao conteúdo, procuro observar manifestações dos fenômenos do Caos e da Complexidade nas histórias de vida dos narradores e como esses fenômenos estão relacionados às forças sociais atuantes no discurso dos narradores, contribuindo para os processos de emergência e reconstrução identitária e aprendizagem de inglês.

Com relação ao uso da língua, procuro “escutar” as vozes das instituições sociais que atuaram na formação da voz dos narradores, bem como identificar os conflitos discursivos e socialmente construídos, que contribuíram ou não para a emergência das identidades de aprendizes e professores de língua dos narradores. Nesta segunda parte da análise, recursos não-lingüísticos, tais como gravuras, retratos, documentos e outros usados pelos narradores serão analisados, por entendê-los, à luz da Semiótica Social, como representações simbólicas

impreganadas de significado, ou seja, por entendê-los, assim como os recursos lingüísticos, como signos, definidos por Kress (1996, p. 1) como “conjunções motivadas de significados e formas, nas quais os significados do criador do signo o levam à expressão apta, plausível e motivada do significado”.

Conforme dito, foram selecionadas duas narrativas multimídia do projeto *AMFALE*. A opção de usar esse tipo de narrativa para a análise holística é explicada pela riqueza de recursos de representação utilizados na multimodalidade acionada pelos narradores para se expressarem. Foram selecionadas apenas duas para que a análise não se alongasse muito. As duas narrativas usadas na análise holística foram selecionadas do *corpus* do projeto *AMFALE*, mediante leitura prévia das diversas narrativas e essas duas foram escolhidas por apresentarem histórias de vida em que a reconstrução das identidades dos narradores esteve intimamente interligada com o processo de aprendizagem da língua inglesa e nas quais foi possível perceber as forças sociais atuantes na trajetória desses indivíduos.

Narrativa 1:

English, why?

I – My first experience with English.

My English learning experience is not out of the ordinary. I started to study English during secondary school in [Paraiíba](#). I got very interested in English and because of it, I used to make some questions to an American nun who lived in my town. She noticed that I was really interested in the language but she was not interested in teaching me, although I and other boys of my age were in touch with her all the time because of the church. Below, there are some pictures of my homeland [Areal](#).



1



2



3



4



5



6

- 1- The yellow house next to the blue one is where I lived with my parents for over six years before moving to our own house.
- 2- The church where I used to go and where I had my first experience with an English native speaker.
- 3- It is downtown near the church.
- 4- The main avenue.
- 5- A place in front of my first house. (cachorra de cócuras)
- 6- The market where I used to work with my father fixing electronic devices.

2 – English in my town

From the fourth to the eighth grade I studied English in the Behaviorism way. Our classes used to follow the Structuralism. We did not have a context to support our classes. The teacher taught us how to pronounce the words, but our very focus was on reading. To accomplish a good reading, we had to translate many isolated sentences, such as:

This is a pen
 This is a table
 This is an eraser
 This is a blackboard, and so on.

Sentences became complicated throughout the years, and the method was always the same. We started to create some small dialogues in order to talk to other students in the classroom. As I did not know something different, I just loved it. In addition to the method, my teacher was the same for many years, during secondary school.

Years passed and my desire to learn English did not disappear. I knew that learning English in my town was quite impossible just because of the input we need to learn a language and there it was rather insufficient. Then I started to listen to rock'n'roll (in English of course): [Metallica](#), [Iron Maiden](#), [Guns'N'Roses](#), [Beatles](#), and mainly [Pink Floyd](#) with "[Another Brick in the Wall](#)", and others. However it was not enough because English was not so important in our town and people did not care about it at all. Although I liked English so much, the strangest thing was that I did not know where or how I could use it for communicating to other people. At that time, I intended to learn English just for fun. I had no perspective on using it.



As I did not want to be just one more brick in the town wall, I thought that by learning English I could be different from the other men in my town. But as it was not so easy for me to learn the language there, I got frustrated. I did not have the enough money to pay for a course, so the only way that I had was to learn it by myself. Then, I learned lots of grammar rules but not how to speak the language.

3 – My experiences out of my town High School

Attempting to have a better life, I decided to go to [Redentorista](#), a school where I could study electronics or communication systems. At that time I discovered that I was unable to be an electronic professional because I could not stand all the pressure the school demanded from us. I had to study hard and I was not familiar with studying hard. As a result, my brain stopped working properly and I had to give up school. It was very frustrating to me because I liked electronics. Furthermore, my father worked fixing electronic devices, and I thought it was a great job. It was the first time I perceived that I could use English to improve my studies, and consequently, my life. Unfortunately, I did not bear the hard work in this school.

São Paulo

Leaving high school, I traveled to [São Paulo](#) where I lived for almost five years. There I worked as a waiter for a long time. Doing such, I had the opportunity to know people from many places abroad. During the period I lived in “Sampa”, I returned to my hometown many times to visit relatives. In one of those trips, I knew a group from Holland. They were in touch with my sister, for she worked in the church, and they had come to make some religion tasks. Because of it, they had to be in contact with sister frequently. As I was in my hometown and the Dutch group as well, I decided to communicate in English with them. However, it was a disgusting experience because I discovered that I just knew nothing about English. I got frustrated. On the other hand, my writing was very good, so I wrote letters for one person from the group, a girl called Neoletta. Our letter exchanged lasted for about two years. But it has been over since long time ago.

I met the Dutch group during the period I was having an experience as a primary school teacher. This experience made me to find out that my dream of learning English was not an impossible task to me. Keeping this in mind, I returned to São Paulo. There I did not get a job, and I got depressed because I did not have any money for paying my studies. I thought the only solution for me was to go back to Paraíba, to home. It was only then, that one of my sisters, who was living in Contagem, in Minas Gerais, invited me to come to Minas Gerais.

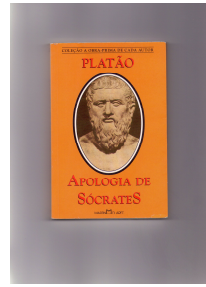
Minas Gerais

I accepted the invitation, and I started to work in a restaurant in BH. In this restaurant I had the opportunity of meeting some foreigners, and step by step, I got convinced that I could continue studying and finish my high school, for, because of my mental problem, I spent many years out of school, without studying. As a result, I did not finish my high school. In order to finish it, I took supletivo here.

I also tried to study in a language institute: [CCAA](#), but I did not like the method they used there. As I had no other possibility, I managed to go to college because I had already decided to be an English teacher. To go to college, I took a preparation course, where I studied a little bit more of English. Then, It was me studying at UFMG, where I was not expected to be. During my graduation I studied at [ICBEU](#) but also I didn't like its method: it takes a long time. At [FALE - UFMG](#), I discovered that I could take a course at [CENEX](#) and I did, but I didn't like the method as well. So I did not finish it.

The place where I really enjoyed studying English was at college. At UFMG, I had the opportunity to discover what I liked the most: studying grammar. After this discovering, I managed to study as much grammar as possible. I took Skill I, II, and III, which are mandatory. Moreover, I took other subjects, Phonology, Syntax, Oral Skills, some topics in Linguistic studies, for example. It was then that I deduced that I had to work hard in my graduation and learn what I needed to be a teacher. Since so, I have dedicated much of my time to learn the language. Later on, by becoming a monitor and after that a teacher at [Pré- UFMG](#), I had the opportunity to develop my English language skills. Now that I intend to finish my graduation soon, I am preparing to continue my studies in Linguistics. After all, I discovered that I like English so much and my aim is to go farther. Ph.D. here I come!

4 – The greater example I have tried to follow



Plato: The ideas of Socrates through Plato made me look at the world differently.

5 – Important Document



This document is the symbol that summarizes my conquests: My life was and is a challenge because I have many things to accomplish. This document represents one of those objectives. This is just the first one in terms of studying. More is to come!

Nessa narrativa, podemos identificar vários pontos de bifurcação que causaram a emergência de novos fractais identitários na trajetória de vida do narrador. Para organizar a análise, tomarei esses pontos de bifurcação como base e refletirei sobre os atratores que se seguiram a eles. Podemos identificar, pelo menos, seis pontos de bifurcação: sua prática escolar durante o ensino secundário na Paraíba; seu interesse pelo rock; o período do ensino médio em Redentorista, a mudança para São Paulo, a mudança para Minas Gerais e a entrada na UFMG. Tomemos cada um deles.

O narrador inicia sua narrativa com um ponto de bifurcação importante na vida da maioria dos jovens: o ensino fundamental. Esse jovem Paraibano cursou seu ensino fundamental na

cidade de Areal¹⁵⁶, que conta apenas com duas escolas. Pelas palavras do narrador e pelos recursos semióticos usados por ele em sua narrativa, podemos identificar vários de seus fractais identitários: o de *aluno*, que emerge, quando ele se refere à sua prática escolar; o de *filho*, evocado, quando se refere ao pai que trabalha no mercado consertando aparelhos eletrônicos; a menção ao pai faz ainda emergir outro fractal identitário: o de *trabalhador*, que é revelado quando o narrador apresenta a foto do mercado e diz que é onde trabalhava com seu pai; o fractal de *católico* é emergente na foto da igreja que freqüentava e quando o narrador se refere à freira – *nun* – com a qual, segundo ele, mantinha contato freqüente por ocasião das práticas religiosas; e o fractal de *colega*, emergente na frase *I and other boys of my age* (eu e outros garotos da minha idade). Além desses, os fractais de Paraibano, Arealense e brasileiro também se fazem presentes na sua narrativa.

Ainda na primeira parte da narração, já podemos ter acesso a três grandes instituições sociais que, com certeza, contribuíram para a formação da voz desse narrador, a saber, a família, a igreja e a escola. Embora o narrador não se expresse de forma objetiva sobre sua renda familiar, podemos inferir pelas fotos de sua casa, pela profissão de seu pai, pela sua própria necessidade de também trabalhar com o pai e pela impossibilidade que ele teve de pagar um curso livre de idiomas, que esse narrador pertencia a uma família de classe média baixa.

Voltemos novamente agora aos atratores associados ao seu fractal identitário de aluno, no qual o narrador teve seu primeiro contato com o inglês. O narrador descreve o método utilizado pela escola como o Audiolingual, que associa o Behaviorismo à Linguística estrutural. Contudo, pela descrição das atividades realizadas em aula, com foco exclusivo na leitura e tradução,

¹⁵⁶ Areal é uma pequena cidade no interior do estado da Paraíba (Nordeste brasileiro). Ela se localiza a 180 km da capital – João Pessoa. Segundo dados do IBGE apurados no censo de 2007 e divulgados no site oficial da cidade (<http://www.areiarpb.com.br/>), a cidade possui um PIB anual de 78.364,00 e uma população de apenas 6.234 habitantes, da qual 62% é urbana e 38% rural.

arrisco-me a dizer que o método utilizado era o “famoso” *Gramática-Tradução*, tão comumente usado nas práticas escolares do ensino fundamental e médio.

O narrador reconhece que, pela sua falta de contato com outros discursos, não conhecia outras práticas, logo, por gostar do idioma, se acomodou ao método e não via maiores problemas com seu uso. Usando os termos do Caos, o narrador encontrava-se “preso” aos atratores da escola na qual estudava. Apesar disso, o narrador sente falta de uma prática significativa da língua e tenta suprir essa carência em outra comunidade de prática: a igreja. Nessa comunidade, tem contato com uma freira americana e vê nela a oportunidade que precisava. No entanto, é interessante observar que a freira se recusa a ensinar a língua a esse aprendiz, tão ansioso por aprendê-la.

Norton (2000, p. 115-116), ao revisitar os modelos de aquisição com uma nova ótica trazida principalmente pelas contribuições de Bourdieu, faz uma observação interessante quanto ao modelo de Schumann descrito na introdução deste trabalho. Segundo Schumann, Alberto (o participante de sua pesquisa, que era imigrante nos Estados Unidos), embora relatasse uma atitude positiva com relação aos falantes nativos da língua inglesa, se manteve em um nível *pidgin* de proficiência da língua. O autor explica isso devido ao choque cultural e às distâncias sociais e psicológicas entre Alberto e a comunidade de falantes do inglês. Norton questiona essa observação e se pergunta se Alberto não estaria dizendo a verdade, ou seja, que ele tinha realmente uma atitude positiva em relação à comunidade dos falantes nativos e queria se integrar a ela; se não seria uma atitude preconceituosa dos falantes nativos que prevenira Alberto de interagir com eles. A autora aponta as relações de poder que caracterizam as relações humanas e oferece uma outra visão para o caso de Alberto. Segundo ela, talvez os membros da comunidade anglofônica dominante tivessem uma atitude ambivalente em relação a Alberto e essa atitude limitara as oportunidades de prática do inglês para o imigrante.

As reflexões de Norton podem ser trazidas para este trabalho no que se refere à postura da freira com relação ao narrador. O modelo cultural construído em torno do conceito de freiras engloba substantivos qualificativos de generosidade, bondade e prontidão para ajudar. No entanto, essa freira, contrariando os modelos culturais, não se mostra interessada em auxiliar o aprendiz no seu processo de aprendizagem da língua, conforme podemos perceber no seguinte trecho da narrativa: *I used to make some questions to an American nun who lived in my town. She noticed that I was really interested in the language but she was not interested in teaching me* (Eu costumava fazer algumas perguntas a uma freira americana que morava em minha cidade. Ela percebeu que eu estava realmente interessado na língua, mas ela não estava interessada em me ensinar). Perguntamo-nos: o que poderia explicar esse fato? Uma possível resposta em que me baseio são as relações de poder que envolvem os fractais identitários de ambos, freira e narrador. Talvez possamos dizer que, como falante nativa do inglês, a freira não legitimasse a fala do narrador enquanto falante desse idioma e, devido a isso, se recusasse a interagir com ele. Por outro lado, podemos também tentar explicar a atitude da freira, levando-se em consideração que, como tal, talvez se julgasse envolvida com questões religiosas mais sérias e não dispusesse de tempo (ou desejo) para “gastar” com “bobagens de criança”. Finalmente, poder-se-ia argumentar, com base em estereótipos culturais, que, como americana, não é afeita a relações sociais como o brasileiro o é. Seja qual for a explicação escolhida, é notório que as relações de poder que permeiam os fractais identitários desses agentes sociais, sejam eles, por um lado, freira, americana e adulta; e, por outro, aprendiz, brasileiro e criança, foram determinantes na prevenção do aluno de se beneficiar da presença de uma falante nativa em sua comunidade de prática religiosa. Assim como propõe Bourdieu¹⁵⁷, citado por Norton (2000, p. 131), “as censuras mais

¹⁵⁷ BOURDIEU, P. The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16 (6), p. 645-68, 1977.

radicais, com maiores graus de certeza, e melhor escondidas são aquelas que excluem certos indivíduos da comunicação”¹⁵⁸.

O aluno, como um sistema complexo e fazendo uso da diversidade – marca característica desses sistemas, tentou usar o conhecimento adquirido em uma instituição (escola) em outra (igreja), mas não obteve sucesso devido às relações de poder que permeiam as práticas sociais em ambas as comunidades. Enquanto em sistemas naturais, as relações de poder são representadas apenas pela força física de determinados animais que se colocam em posição privilegiada aos demais, nas relações humanas, o poder é manifesto de forma mascarada, escondido em formas sutis, sempre justificadas e naturalizadas e intrinsecamente construído nas inter-relações, o que o torna mais perigoso e excludente do que em qualquer outra espécie.

Ao longo da trajetória desse indivíduo, as marcações advindas de outros discursos, associados a outras práticas, contribuíram para a formação da crença de que para se aprender o idioma é preciso *input* compreensível: *I knew that learning English in my town was quite impossible just because of the input we need to learn a language and there it was rather insufficient* (Eu sabia que aprender inglês em minha cidade era praticamente impossível simplesmente devido ao *input* que nós precisamos para aprender a língua e lá ele era bastante insuficiente). Mais uma vez, o narrador não vê na escola a chance de obter esse insumo lingüístico que, segundo Krashen (1982), é tão necessário para o aprendizado de línguas e recorre a outra comunidade de prática: a do rock. Ao mencioná-la, refere-se a grupos representativos dela, o que nos faz perceber que possui competência¹⁵⁹ nas práticas dessa comunidade e, logo, faz emergir um outro fractal identitário: o de amante do rock, que interage com o de aluno para tentar desenvolver a proficiência no idioma.

¹⁵⁸ “The most radical, surest, and best hidden censorships are those which exclude certain individuals from communication” (BOURDIEU, 1977. In: NORTON, 2000, p. 131).

¹⁵⁹ Uso, aqui, o termo, no sentido proposto por Wenger e descrito no capítulo teórico deste trabalho.

Um fato interessante a ser observado na narrativa desse aluno é que, embora ele diga que queria aprender inglês só por divertimento – *just for fun*, ele comenta despretensiosamente aquilo que é a questão central deste trabalho: a forma como os processos de aprendizagem de língua e reconstrução identitária se integram e se inteiram, não sendo possível entender um, sem entender o outro: *I did not want to be just one more brick in the town wall, I thought that by learning English I could be different from the other men in my town* (eu não queria ser simplesmente um tijolo a mais na parede de minha cidade, eu achei que aprendendo inglês eu poderia ser diferente dos outros homens na minha cidade). Fazendo analogia à música “*Another brick in the wall*” de Pink Floyd¹⁶⁰, o narrador demonstra que a aprendizagem da língua contribuiria para a construção de uma identidade singular e distinta, tornando-o diferente dos demais. Essa afirmação corrobora a visão de identidade que se propõe aqui com base na complexidade: é da interação dos fractais identitários de Paraibano, Arealense, aprendiz de língua, pessoa do sexo masculino, católico e tantos outros que, uma identidade distinta, porém socialmente constituída, é assegurada ao narrador.

O segundo ponto de bifurcação na vida do narrador é a entrada no Ensino Médio. Mais uma vez, conforme já observado, esse ponto de bifurcação não é causado por perturbações externas e sim por uma mudança interior ao sistema que se adapta de acordo com as necessidades do ambiente. E a necessidade natural no curso de sua vida naquele momento era fazer o Ensino Médio. Mesmo seguindo sua rota dentro dos atratores discursivos de seu meio, ou seja, submetendo-se às práticas sociais naturalizadas para sua sociedade, o narrador faz uma escolha sobre sua trajetória futura: a de estudar em uma escola Redentorista que oferecia curso profissionalizante na área em que desejava atuar – eletrônica. Aqui retomamos as palavras de

¹⁶⁰ Nessa música de Pink Floyd, é feita uma crítica ao sistema formal de ensino e às ideologias que tentam “fazer a cabeça” dos estudantes. Na música, o autor se rebela contra esse exercício de poder e diz “não” à educação.

Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 8-9) quando as autoras discutem agenciamento e submissão às práticas sociais com relação às características dos sistemas complexos. Assim como elas explicam, os sistemas complexos são auto-organizáveis, isto é, adaptam-se automaticamente às mudanças do meio. Isso poderia ser entendido como a total submissão do indivíduo ao ambiente, negando sua capacidade de escolha. Contudo, as autoras observam que esta autonomia do sistema surge na escolha de uma trajetória entre tantas outras alternativas. Nesse ponto da narrativa, observamos tanto um comportamento quanto outro. A submissão às práticas sociais está no fato de o aprendiz ingressar no ensino médio, respondendo às demandas do meio. No entanto, há agenciamento na escolha que faz para um curso profissionalizante. Por sua vez, essa escolha é limitada pelas opções que emergiram durante sua trajetória. Como já foi argumentado anteriormente, com relação às propriedades dos fractais, há uma possibilidade infinita de fragmentação interna, mas essas possibilidades são limitadas por uma área externa. A emergêncica identitária também é infinita, mas limitada pelas condições biológicas e sócio-históricas do indivíduo. Assim como observa Giddens (2002, p. 84), “para todos os indivíduos e grupos, as oportunidades de vida condicionam as escolhas de estilo de vida (e devemos lembrar que essas escolhas, muitas vezes, são usadas ativamente para reforçar a distribuição das oportunidades de vida)”. No caso discutido aqui, o aprendiz, desde criança, teve acesso ao trabalho com o ramo da eletrônica, influenciado pelo ofício de seu pai. Podemos dizer que sua voz, ao escolher seu curso, foi uma resposta de efeito retardado, usando os termos de Bakhtin, à voz de seu pai e, em última instância, reflete as práticas sociais da sua instituição família. Dessa forma, a escolha individual foi na verdade condicionada pela sua localização social e reflete um ciclo infindo em que agenciamento e submissão ao social estão não apenas intimamente ligados, mas se autoconstituem.

O narrador discorre sobre sua experiência negativa na escola *Redentorista*. Ao ingressar nessa nova escola, o aprendiz já tinha experiência prévia com o ofício da eletrônica através da vivência em outra comunidade de prática: o trabalho de seu pai, conforme pode ser constatado quando o narrador descreve a figura seis, inserida na narrativa, e diz: *The market where I used to work with my father fixing electronic devices* (O mercado onde eu costumava trabalhar com meu pai consertando aparelhos eletrônicos). Além disso, já tinha, também, experiência com práticas escolares, uma vez que havia cursado o Ensino Fundamental em sua cidade natal. No entanto, essas experiências prévias do aprendiz, tanto em relação ao ofício da eletrônica quanto às práticas desenvolvidas na instituição “escola”, não foram suficientes para garantir o sucesso no processo de adaptação desse narrador às práticas sociais da nova escola e ele se viu excluído da mesma: *“I had to give up school. It was very frustrating to me because I liked electronics”* (Eu tive que desistir da escola. Foi muito frustrante para mim porque eu gostava de eletrônica). O que percebemos com relação ao fato narrado é que ao se encontrar diante de novos atratores, o aprendiz não foi capaz de assimilá-los, fato que impediu seu processo de aprendizagem naquele contexto e a conseqüente emergência da identidade de profissional da eletrônica: *I discovered that I was unable to be an electronic professional because I could not stand all the pressure the school demanded from us. I had to study hard and I was not familiar with studying hard* (eu descobri que era incapaz de ser um profissional da eletrônica porque não conseguia suportar toda a pressão que a escola demandava de nós. Eu tinha que estudar arduamente e não era familiarizado com estudo árduo).

Várias considerações devem ser feitas com relação a essa afirmação do narrador. Primeiro, as novas práticas escolares apresentadas ao aprendiz, por serem muito distintas daquelas desenvolvidas nas demais escolas que o aprendiz já freqüentara, o impediram de reutilizar o conhecimento adquirido anteriormente naquela nova instituição, isto é, a experiência

pessoal adquirida via pertencimento social a outras comunidades de prática não foi usada para promover o aprendizado na escola - comunidade de prática cujo objetivo é justamente desenvolver o aprendizado. O aluno, ao entrar na nova escola, não só não aprendeu, mas desenvolveu a crença de que não poderia aprender.

O fato descrito pode ser explicado, tomando-se o modelo de aprendizagem social, proposto por Wenger (2000). Esse autor (p. 233) observa que a aprendizagem só acontece na fronteira entre duas ou mais comunidades de prática e para que ela ocorra, deve haver uma pequena tensão entre competência e experiência, ou seja, se a competência necessária para ser membro de uma nova comunidade for muito similar à experiência que o indivíduo já tem, então, não ocorrerá aprendizado. Da mesma forma, se a competência exigida for muito maior do que a experiência individual, também não haverá aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem é definida por Wenger como “uma troca entre competência social e experiência pessoal. É uma relação dinâmica, de duas vias, entre as pessoas e os sistemas sociais nos quais elas participam” (WENGER, 2000, p. 227)¹⁶¹. No caso observado, a experiência individual do aprendiz estava muito distante da competência exigida pela comunidade de prática da escola e isso fez com que o narrador se sentisse excluído dela.

Analisando a questão pela perspectiva da complexidade, poderíamos dizer que não houve um processo de adaptação do aluno na escola devido à sua não-identificação com os agentes daquele sistema. Segundo nos diz Holland (1995, p. 25), tratando dos sistemas complexos, “as identificações e as falhas de identificação são um produto da ‘adaptação’”. Assim como a persistência de qualquer agente individual depende do contexto oferecido pelos outros agentes e só “florescerão” as partes que forem capazes de explorar as novas possibilidades, adaptando-se a

¹⁶¹ [Learning is] “an interplay between social competence and personal experience. It is a dynamic, two-way relationship between people and the social learning systems in which they participate” (WENGER, 2000, p. 227).

elas, também os seres humanos, em suas vivências em práticas sociais diversas, só serão socialmente incluídos se partilharem dos atratores dessas práticas e se se adaptarem frente às demandas do meio. Caso contrário, haverá a exclusão social.

Com base nessas observações, o que o narrador descreve como um “problema cognitivo” (*my brain stopped working properly* - meu cérebro parou de funcionar devidamente) poderia ter sido resolvido por simples adaptações de ambas as partes (dele com a escola e vice-versa). A função da escola que deveria ser, pelo menos de acordo com os PCNs e as Orientações Curriculares, um espaço destinado a contribuir para a formação de cidadãos críticos e para a inclusão social e não apenas para a mera inserção, não se efetivou no fato descrito. Ao contrário, a escola, ao inserir, e não incluir, o aluno, fez com que ele se sentisse incapaz e assumisse um fracasso que não é apenas dele, mas, também, e talvez, principalmente, da própria escola. E, pior ainda, o fez acreditar que o problema era seu: *As a result, my brain stopped working properly and I had to give up school* (Como resultado, meu cérebro parou de funcionar adequadamente e eu tive que desistir da escola). O aluno explica sua saída da escola com base em razões simplistas e determinísticas, ou seja, o fracasso foi causado por um bloqueio mental, que por sua vez foi gerado pelas demandas da escola. O que esse aprendiz e, talvez, a escola mencionada não saibam é que, como um sistema complexo, o ser humano não pode ser explicado e entendido com relações de causa e efeito, desconsiderando-se todos os outros fatores que interferem no sucesso ou fracasso individual. Ora, se analisarmos a narrativa desse indivíduo, podemos perceber que ele, sem nunca ter tido um ensino formal profissionalizante, foi capaz de trabalhar com o pai, consertando aparelhos eletrônicos; sem nunca ter tido dinheiro para pagar cursos livres, aprendeu inglês por conta própria; sem ter cursado o ensino médio gradualmente, e, tendo feito apenas o supletivo, conseguiu passar no vestibular de uma das faculdades federais brasileiras mais disputadas e que é reconhecida pela excelência de seu ensino. Se esse aprendiz foi capaz de tudo

isso, então, onde está o bloqueio cognitivo? Não gostar de estudar arduamente não é bloqueio, aliás, é muito comum em meninos desta faixa etária. Então, o fracasso do aprendiz não se deveu apenas a um problema individual do mesmo, mas a seu processo de socialização na escola, à naturalização das práticas escolares, à não-adaptação aos novos atratores associados à sua nova identidade social de aluno do Ensino Médio. O modelo cultural construído pela instituição escola em torno do que é “aprender” e “ensinar” não acomodava os conhecimentos, experiências e interesses do narrador, e, em consequência disso, ele se sentiu excluído dela. Como bem observa Hall (2003, p. 257):

A escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte ‘sem valor’. O aparato acadêmico e literário é outro que distingue certos tipos valorizados de conhecimento de outros.

Como foi possível perceber, a escola não soube valorizar outros tipos de conhecimento, outras histórias de vida e em sua visão determinista, baseada em certezas absolutas, não contribuiu para a socialização e, conseqüentemente, para o processo de inclusão social do aluno em questão. Essa exclusão social fez toda a diferença no sistema identitário desse aprendiz. Talvez se tivesse se socializado sem perturbações externas, fosse hoje um profissional da eletrônica, no entanto, tornou-se um professor de línguas. Não estou emitindo julgamentos de valor em relação às trajetórias alternativas do indivíduo, mesmo porque não teria esse direito e, talvez, nem o próprio narrador seja capaz de emitir tal julgamento; o que estou argumentando, entretanto, é que um ponto de bifurcação importante ocorreu na trajetória desse indivíduo, devido muito mais à sua exclusão do que à sua inserção no sistema educacional formal.

Novamente, o inglês volta à consciência desse narrador, agora não para se distinguir dos outros, mas para tentar resgatar sua própria segurança ontológica: *It was the first time I perceived*

that I could use English to improve my studies, and consequently, my life (Foi a primeira vez que notei que poderia usar o inglês para melhorar meus estudos e, conseqüentemente, minha vida). Essa afirmação do autor revela a proximidade autoconstitutiva da identidade social do indivíduo e da aprendizagem de língua. O aprendizado de inglês tem um valor simbólico diferente para esse narrador, não representa apenas mais um conteúdo a ser aprendido, também não representa apenas um capital econômico que o diferenciaria; para ele, a aprendizagem do idioma está associada ao resgate de sua própria vida, de sua identidade como ser capaz; significa para ele a projeção de um futuro que lhe fora negado.

A exclusão do ensino médio levou o aprendiz a outras paragens. Do interior da Paraíba para a grande São Paulo – caminho percorrido por muitos migrantes brasileiros que tentam escapar de suas misérias, sejam elas financeiras ou pessoais, e vão em busca de novos sonhos, novas conquistas, representados pela vida na “cidade grande”. O narrador descreve suas práticas em “Sampa”¹⁶² e a emergência de um novo fractal identitário: o de garçom. Nos restaurantes, onde trabalhou por cinco anos, pôde encontrar-se com pessoas de outros países. A prática tão almejada na infância, concretizava-se, enfim. Por diversas vezes, as vozes sociais lhe foram negadas, como a freira que se recusou a lhe ensinar e a escola que não o acolheu, mas, em outra comunidade de prática, que não se espera que possa contribuir para a aprendizagem de línguas, o narrador encontrou uma oportunidade de real aprendizado. Além disso, o autor menciona suas visitas à cidade natal e sua insistência em interagir com pessoas de outras nacionalidades. Tudo isso, no entanto, confirmou a crença já internalizada de que não sabia se comunicar oralmente em inglês: *It was a disgusting experience because I discovered that I just knew nothing about English* (Foi uma experiência horrível porque descobri que simplesmente não sabia nada de

¹⁶² “Sampa” é um apelido carinhoso e informal, utilizado por muitos para se referir a São Paulo – capital econômica e cidade mais populosa do Brasil.

inglês). Apesar de o narrador dizer que não sabia nada de inglês, ele reconhece que conseguia se comunicar por escrito relativamente bem, o que comprova que apenas tinha a crença de que não sabia. O que lhe faltava era apenas a oportunidade de desenvolver a prática oral do idioma.

Quando suas lutas identitárias em novos atratores estranhos pareciam estar esgotadas, e o narrador já havia decidido retomar os atratores seguros da sua sociedade de origem, um convite feito por sua irmã, que morava em Minas, perturbou (no sentido caótico do termo) a ordem recém instaurada e concorreu para um novo momento de Caos em sua vida: sua mudança para o Estado de Minas Gerais.

Esse novo ponto de bifurcação foi acompanhado pela emergência de novos fractais identitários e a reconstrução de outros. O fractal identitário de garçom foi retomado, dessa vez, aproveitando a experiência adquirida em São Paulo. O fractal de aluno de línguas novamente emergiu através de diversas tentativas frustradas de aprender inglês em cursos de idiomas. O fractal de aluno regular foi reconstruído na experiência de cursar o supletivo.

Antes de passar para o último ponto de bifurcação narrado por esse aprendiz – sua entrada na UFMG, é necessário que se traga ao foco a figura de Platão e a filosofia de Sócrates mencionada por ele: *The ideas of Socrates through Plato made me look at the world differently* (As idéias de Sócrates através de Platão me fizeram olhar o mundo de forma diferente). O acesso a novos discursos, representado aqui pela leitura de Sócrates, modificara a identidade social do narrador. O narrador nos explica a forma como essa mudança se efetivou¹⁶³:

¹⁶³Como o narrador não mencionou exatamente quais foram as idéias Socráticas que contribuíram para a formação de novos atratores, enviei um e-mail para o mesmo, fazendo essa pergunta. O texto descrito a seguir, com as explicações sobre as idéias de Sócrates, foi enviado pelo narrador, em resposta ao meu e-mail.

Sócrates foi e sempre será uma referência intelectual para mim. Suas idéias me guiaram e me mostraram uma referência de vida que eu nunca tinha imaginado existir. O Catolicismo me foi ensinado desde criança, e até a minha vinda para Minas Gerais, em 1997 depois de uma passagem de cinco anos por São Paulo, muitas dúvidas rodeavam a minha imaginação, para as quais eu não encontrava respostas na minha formação religiosa. Como as dúvidas eram maiores que as respostas obtidas, eu comecei a ler Sócrates e a cada novo livro lido uma dúvida era sanada, embora nem todas puderam ser sanadas com a Filosofia. Através do livro A República, em que Sócrates discute as funções de cada indivíduo na sociedade, eu pude perceber que não existia um Deus cruel, vingativo. O que havia, na verdade, era uma função para cada um, e que ninguém passaria por algo que não fosse de sua responsabilidade. Através do livro O banquete de Agathón, eu entendi que o amor é algo diferente daquilo como nós humanos o definimos. O amor é algo divino e que o que nós chamamos de amor é talvez paixão. No entanto, o livro Apologia de Sócrates me mostrou que a sabedoria reside na simplicidade ("só sei que nada sei"), que devemos defender aquilo que é bom para nós e para os outros sem ter medo de "morrer" por isso (é claro que talvez não consigamos fazer tudo que foi recomendado por Sócrates). Analizando, então, as idéias de Sócrates, eu pude entender melhor e de maneira racional os ensinamentos do Cristo Jesus

Pela explicação do narrador descrita acima, podemos perceber que as idéias de Sócrates atuaram, principalmente, sobre o fractal de católico. Sua formação religiosa, na instituição Igreja, contribui para uma visão de Deus e dos homens que foi questionada posteriormente pelo narrador devido ao seu acesso às leituras Socráticas em outra comunidade de prática¹⁶⁴, que não a igreja. Mais uma vez, é possível perceber que o conhecimento adquirido em outra comunidade de prática é reutilizado de forma a contribuir para o aprendizado: *eu pude entender melhor e de maneira racional os ensinamentos do Cristo Jesus*. O conhecimento adquirido levou à

¹⁶⁴ O narrador não menciona onde leu Sócrates, provavelmente, deve ter sido na universidade. No entanto, por se saber que a leitura de filósofos não é uma prática utilizada pelos católicos para o entendimento sobre "Deus", é possível inferir que sua leitura foi desenvolvida em outra comunidade de prática, que não a igreja.

reconstrução e reformulação de seu fractal identitário de católico para espiritualista¹⁶⁵, o que, por sua vez, influenciou seus demais fractais identitários, contribuindo para uma nova visão e forma de atuar no mundo.

Finalmente, a ruptura fundamental com os antigos atratores: a entrada para a UFMG. Foi no fractal identitário de aluno universitário que muitos dos dilemas sofridos anteriormente com relação à emergência e reconstrução de seus diversos fractais identitários foram negociados e resolvidos. A entrada na UFMG não foi apenas uma transição de fases, foi um ganho simbólico que estabilizou as turbulências enfrentadas pelo aprendiz desde a infância. A graduação, que para muitos significa apenas uma etapa a mais na seqüência de atividades “normais” e prescritas para o cidadão brasileiro, significou para esse aprendiz a vitória sobre os preconceitos e exclusões sociais experimentados em toda a sua trajetória: *Then, it was me studying at UFMG, where I was not expected to be* (Então, lá estava eu estudando na UFMG, onde não se esperava que eu estivesse). Essa foi a resposta do narrador às visões determinísticas que haviam reservado para ele um lugar que ele não queria para si mesmo. Foi a constatação de que não se pode pré-determinar qual será a rota de qualquer indivíduo com base nas condições iniciais. Foi a prova de que a emergência e interação entre os diversos fractais identitários de um indivíduo concorre para novos processos emergentes, sejam eles de novos fractais – aqui os fractais de monitor, de bom aluno e de professor de língua – ou de comportamentos que não poderiam ser explicados se analisássemos cada fractal isoladamente. Quem poderia dizer que um garçom, ou um ajudante de técnico de eletrônica, ou um aluno excluído da escola por “bloqueio mental”, ou um menino simples do interior, que não teve a chance de estudar em um curso livre de inglês, pudesse se tornar um professor desse idioma? Mas lá estava ele, provando a si mesmo e aos outros que sistemas complexos não são previsíveis, e que comportamentos aparentemente aleatórios

¹⁶⁵ Essa informação foi enviada por e-mail pelo narrador.

possuem uma ordem implícita, afinal, toda a experiência adquirida nos outros fractais identitários contribuíram para sua garra e sua determinação de se tornar um aluno e professor de línguas, identidades constituídas a partir da interação de todas as outras. Com essa noção de todo construída a partir das fractalizações internas, novos rumos são desenhados: *Ph.D. here I come!* (Doutorado, aí vou eu)¹⁶⁶. O documento de identidade estudantil, que formaliza legalmente o fractal identitário de aluno universitário, apresentado ao final da narrativa é simultaneamente o símbolo de sua vitória e a promessa de que sua luta persistirá, denotando a dinamicidade do sistema que está sempre em evolução, adaptando-se ao meio e se perturbando para se acomodar novamente em novas ordens relativamente estáveis.

A análise da narrativa desse aprendiz revelou momentos de estabilidade e equilíbrio temporários permeados por momentos de oscilação e grandes rupturas. O senso de todo construído pela narrativa foi formado devido às interações e inteirações entre o aprendiz e os outros (representados pela multiplicidade de vozes das instituições e contextos sociais) e entre ele e seu contexto sócio-histórico. Todas essas inteirações foram permeadas por relações de poder, visões preconceituosas, readaptações e mudanças que o trouxeram ao ponto onde sua narrativa se finda. Embora a narrativa escrita seja parcialmente concluída, ela se projeta para o futuro. Essa característica nos habilita a dizer que o processo de narrativação do “eu” é a própria construção da identidade do narrador, já que, conforme propõe Norton (2000, p. 5), a identidade se relaciona à forma “como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída através do tempo e espaço, e como a pessoa entende possibilidades para o futuro”¹⁶⁷.

¹⁶⁶ O narrador licenciou-se em língua inglesa na UFMG em 2007, defendeu a monografia do bacharelado, também, em língua inglesa, em dezembro de 2008 e, agora, prepara-se para concorrer ao mestrado em linguagem e tecnologia, no final de 2009 (essas informações foram enviadas por e-mail pelo narrador).

¹⁶⁷ “I use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future” (Norton, 2000, p. 5).

Retomando Bakhtin, todo enunciado tem um aspecto conclusivo necessário para que o diálogo polifônico continue a se manifestar. Nesse sentido, o documento de identidade apresentado, simbolizando sua entrada na universidade, é apenas uma conclusão parcial que aciona novas vozes, novas ações, novas identidades e novos movimentos.

Passemos agora à narrativa 2.

Narrativa 2:

English: How did I learn it?

There's a very famous saying in Portuguese (I don't know if we have a similar in English) "**A primeira impressão é a que fica.**"

Well in most case that's not true. My relation with English language is a case that proves that the first impression is not exactly what defines if we'll like or not a situation or a thing.

It was in 1992. I was thirteen. When I heard for the first time the question. "What is your name?" Jesus Christ I couldn't pronounce that! And also I didn't know why we were having English class. I didn't want that! For me it was all right to speak only Portuguese. But of course I didn't have much choice, so I had to study English like everybody else.

What is this? This is a dog!



<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Attitudes.htm>

Nobody in my class was comfortable with the idea of studying English. It was not part of our universe. We were just teenagers that went to school to make friends and play soccer. We had problem enough with math. Why should we also study a foreign language? But I guess I was the only one who hated it. I did not want to learn English and I did not make any effort. I have no idea why I hated the idea of study a foreign language. I was a good student, but for some reason my first experience with the English language didn't make me fall in love with it at all.

Of course I did not pass! But the worst thing happened in a work group. We were supposed to do a play about Halloween, but during our preparation, one week before the presentation, I had a fight with a member of the group. And then I quit and I lost 10 marks.



“Repete se oce fo homi”

But after that something happened with me. I was so ashamed of my situation, because other students that were called “less intelligent” than me had passed. So I decided to learn English. It was now a question of honor.

Is the book on the table?



Yes! It is.

I was really interested in learning English, but then my father decided that we should move to Espirito Santo. Unfortunately, there they did not have English. So it seemed like I was not going to be able to learn English this time.



Rock motivation

But then I met some people and I became involved with rock music. Then I really started to enjoy the idea of learning English. I wanted to know what I was listening. Every time I had the opportunity to read lyrics with the translation I became fascinated, I started to copy sentences and then to try to change words and create my own sentence in English.



Oh. Yeah!!!!!!!!!!!!!! Why does Sabbath mean???????

(if you want to check what I was listening at that time you can visit these links below)

<http://launch.yahoo.com/ar-268114---Black-Sabbath>

<http://www.black-sabbath.com/discog/paranoid.html#paranoid>

Walking by my own feet. Is it safe



I remember something very funny that happened. I was watching a sitcom called “punk”. It was about a young orphan girl who was always involved in funny situations. But in this episode, she was on campaign against drugs. So people were carrying placards with the message: **JUST SAY NO**.

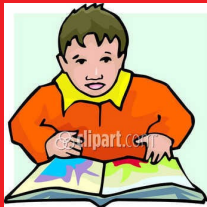


Are you sure about that?



Yes!

Then I decided to translate that by myself, without a dictionary of course. Then in my mind in thought: well **NO** means **não**. I recalled that I had seen many caps from nick with the word **JUST**, and for some reason I understood the word **JUST** as **USE**. And I guessed the word **SAY** as **DROGAS**. So in my mind that message **JUST SAY NO** meant: **NÃO USE DROGAS**. One week later, I was reading a magazine about music than there was the lyric of a song which I don't remember, but I found in this song the words **JUST** and **SAY** as **APENAS** and **DIZER**. It was funny! I couldn't stop laughing at my on situation.



Oops! **SAY** means **dizer**! Shame on you Val!

I was really involved with the idea of learning English. I did not have a teacher, no money to attend an English course, but I really wanted to learn this language. I used to pay a lot of attention in films. I remember when I was watching a movie (I don't remember which movie was it) , then there was a guy trying to escape from a building , then he found a clock . But it was a bomb clock and the seconds was going like 5,4,3,2 then he said: “oh shit!

Oh! That was amazing to me. From that moment one, every time I wanted to swear, I used to swear in English. Things were not ok. So I used to say: Oh shit! That was cool at that time.



There were many words that I could learn from the films, I had that ability to memorize them although I had no idea how to spell them.

CCAA books:

There was a guy who owed me some money. It was not so much, but money is always money. So he told me that he had some English book and asked me if I could accept the books instead of the money that he didn't have. It was 15 books from CCAA, and as I was extremely interested in learning English I accepted his offer. But the books were not helping so much. I couldn't understand the instruction as it was all in English. But I was always looking at the dictionary trying hard to use those books. At that time I didn't know, but I would learn how to use them. (Actually I still have them)

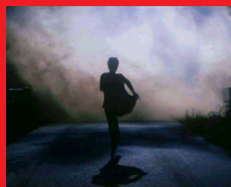


Sing a song.

I was 16, still living in Vitoria-ES, studying English though lyrics of music and singing sometimes. Of course the best moment to sing was when I was taking a shower. The bathroom is a wonderful stage. But I had some friends, and one of them could play guitar and sometimes we got together to drink (yes it was beer although I was only 16), talk and as one of us played guitar we were supposed to sing songs that we liked. But as these songs were in English and as I was the one who studied English (using lyrics of songs), I was supposed to sing. Well I was not a good singer, but that exercise of sing helped me to learn how to pronounce many words in English.



As I was involved with music, I decided to learn to play guitar, so that I could sing everyday. This friend who played the guitar was my first teacher. He decided to taught me a very easy song (according to him), it was a Bob Dylan song played at that time by Guns 'n Roses: Knocking on heavens door. It had only three chords but I had a very hard time to learn it. Well I was not exactly An English teacher but I taught him to not pronounce the "k" when he was singing Knocking on Heavens door.



Ah... what comes after G?

Well I don't know exactly why, but sometimes life is like movies. That cinema situation I had seen in films about rebel sons that fight with their fathers was happening to me. My father and I lived in world completely different, and the same was happening between my mother and him. So they decided to finish their marriage. It was

not only the fact that I was confused about my parents' situation, I was having some personal problems, I was jobless, and I was tired of that state. Although Espírito Santo had wonderful beaches I was thinking about run away from there. My idea was move back to Belo Horizonte. I believed that my hometown would be able to save me.



“ I got go back to my hometown “

I left Vitoria in 1996. It was December a couple of days after my birthday. My mother was sad, but she understood my situation. I was looking for a better school, a job, etc... Being back in Belo Horizonte was like a rebirth to me. I met old friends and I really could start a new life. But I was still trying to learn English. I knew some English because of music and the books were helping a lot.

The new school was called **Caminho a Luz**. I loved that name. And they had English there. Well I became disappointed because they didn't teach me anything. It was only focus on verb to be. Once the teacher was teaching present continuous. She asked some volunteers to go on the blackboard and write some sentences using the ING form. I wrote:

I AM GETTING SICK WITH THIS DISGUSTING SITUATION. That vocabulary was totally new for my classmates. I had learned it from lyrics of songs of course.

The funny thing was that the teacher didn't understand the meaning of **Getting**. I became famous in my class because I knew some English. I had my books, a dictionary and lyrics to study. I didn't have a computer at that time, actually I didn't have my own house, I was living withy some friends. But I had a strong desire to learn. Let's say I was addicted. Everywhere I saw anything In English I wanted to know the meaning. I borrowed magazines with lyrics of songs and used to write in my notebook. (the one with papers rsss) Every new word I saw I checked the meaning.



GETTING SICK???????????

On May 1997 my family, except my father moved to Belo Horizonte and I wet to live with them. I can say it was very good for me. I was getting homesick. I missed them. But now it was all right. I finished my high school in 1998. The English was absolutely easy for me. I never leant anything in class. Everything I learnt alone. I really thought that unfair. They don't teach English at public school. They pretend to do. And for the students it's a relief to pass, they hate English, just like I did when I was 13 and study for the first time.

The best moment was in a Halloween. We had a play. I wrote the story and acted. It was about a count, a kind of wizard who was looking for a wife. A beautiful virgin girl. That was really funny.



“That’s the best way to describe the wizard I was playing’.

When I finished high school although I loved English I decided to try ‘vestibular de direito’. I wanted to go to the law school and became a lawyer. Believe or not it was not only because of the money. I had a kind of hungry for justice. Well I did not pass. Some people told me that I should have tried letras, because I loved English. I must confess I am terrible with advices. I tried to get in the law school another two times, and I failed. Only in 2001 I decided to try Letras.



I see the world through the eyes of justice



Well my learning process of English was doing well. I used to study alone at home. Watch movies, listening to music. And I used to do all the activities in the books I had. Including those topics called: Discuss with your partner. I used to talk alone; sometimes I used to record and them check my pronunciation. I had a kind of band too. We used to play and that helped me with my English. Let’s say as a vocalist/guitarist I was/I am a good English teacher. But the music helped me a lot. I learnt a lot of new words and expressions. By the way I haven’t learnt how to be a good singer, but I still do it and I still study English doing that, I mean the learning process never ends for real. There’s always something new as language is an unfinished process.

Bon soir! Je ne parle pas français! (????????)

When I tried vestibular for the third time (Law school again) I knew that I didn’t have to study English, so I decided to learn a little of French. Actually I was not interested in learn French, but there was a girl in the French class that I was really interested in. (Remember the play in high school? She played the virgin girl)

Well French was boring and then I didn’t have luck with the girl. So I decided to use the time to have some drinks in a bar next to pre-ufmg.

I am sure motivation is everything in learning another language. There was no music, no films, nothing to create the same motivation I had with English.

Finally Ufmg Finally

Vestibular 2002, finally I tried letras and I passed. When I arrived at the university I was afraid because everybody could speak English. Some of them had even lived abroad. Well the little “favelado” (It is a joke), was there by his own foot.



Zé abre o boteco! Vamo tomar uma! Eu passei na federal!!!!!!

My fear went away when I opened my mouth and discovered that I was good enough to be there. That was a victory to me. Actually **habilidades integradas I** was my first English class and **Herzila Bastos** my first official English teacher.

Of course I learnt a lot studying **habilidades 1, 2 and 3** but the fact that I could be able to follow the classes without an experience in an English course before was a victory to me. I think that when you have passion, motivation you can do anything no matter how hard it may look. Everything is possible. It's up to us to make our wishes become true.

<http://www.angelwinks.net/quick/trialqc13.html>

O narrador inicia sua história descrevendo os atratores de seu processo de aprendizagem formal no ensino fundamental. Como o narrador anterior, este tem um choque ao confrontar suas práticas sociais com as demandas da escola que prescreve comportamentos e apresenta a aprendizagem de inglês como norma necessária para a competência exigida naquela comunidade de prática. A escola se distanciava de suas experiências e necessidades pessoais: *Nobody in my class was comfortable with the idea of studying English. It was not part of our universe* (Ninguém em minha sala gostava da idéia de aprender inglês. Não era parte de nosso universo). Essa afirmativa do narrador vem ao encontro das reflexões desenvolvidas por Moita Lopes (1996). Segundo o autor, o campo da LA tem dado excessiva ênfase ao ensino da cultura da língua alvo, sem questionar os reais interesses dos alunos e a possibilidade de se tornar bilíngüe sem se tornar bicultural. Com base em pesquisa desenvolvida com professores de escolas

brasileiras, o autor observa uma supervalorização da cultura do outro, especialmente a americana, em detrimento da cultura nacional. Essa postura dos professores reflete simultaneamente uma atitude colonizada e colonizadora.

Nessa narrativa, uma das atividades desenvolvidas pelo professor foi uma apresentação para comemorar o *Halloween*, festa típica americana. Ao propor essa atividade aos alunos, o professor assume uma atitude colonizada que supervaloriza a cultura do outro em detrimento da sua¹⁶⁸ e, ao mesmo tempo, de colonizador que propaga essa visão colonizada.

Esse grupo de alunos, assim como tantos outros, não se identificava com o ensino formal de inglês na escola por o avaliarem como totalmente desvinculado de suas comunidades de prática, de suas identidades nacionais, regionais, locais e grupais. Estabelece-se aí um abismo entre o aluno e a escola. Como reflete Bohn (2001, p. 121), há necessidade de inovação e “inovar significa aproximar-se”: professores necessitam aproximar-se de seus alunos, e os alunos, de seus professores e colegas, construindo um dialogismo autoconstitutivo. O professor que não se aproxima “torna-se autoritário, patriarcal, prescritivo”. Talvez seja a hora, ou se esteja passando da hora, de a escola rever suas práticas e construir pontes de identificação, e não muros entre si e seus alunos.

Devemos observar como o significado situado atribuído à “escola” pelo aprendiz diferia do modelo cultural construído em torno dessa instituição, e como, devido a isso, surgiram conflitos durante o processo de adaptação do narrador a esse novo ambiente. Para o narrador, a escola deveria ser um lugar para encontrar amigos e jogar futebol: *We were just teenagers that went to school to make friends and play soccer* (Nós éramos apenas adolescentes que iam para a

¹⁶⁸ A proposta de Moita Lopes é que a cultura seja, sim, trabalhada em sala de aula, mas na contramão, ou seja, no sentido da valorização da cultura nacional. O professor mencionado na narrativa poderia ter usado a cultura do outro, o *Halloween*, para discutir com seus alunos, por exemplo, as diferenças e semelhanças entre a festa de São Cosme e Damião e o *Halloween*.

escola para fazer amigos e jogar futebol). Ao usar o pronome no plural “we” e o substantivo “teenagers”, o narrador evoca uma geração e um grupo social – o de adolescentes – e descreve as práticas sociais associadas a essa comunidade de prática e, conseqüentemente, ao fractal identitário de *menino adolescente*. O futebol, símbolo do Brasil, ao ser trazido à tona na narrativa desse aprendiz, evoca seu “eu” brasileiro. Muitos meninos de sua idade, assim como ele mencionou, ao citar seus amigos, gostam de futebol¹⁶⁹. Não tenho a menor pretensão de generalizar esse comportamento. Provavelmente, vários meninos brasileiros também odeiem futebol e têm outros interesses, mas não há como negar que o futebol faz parte do modelo cultural construído em torno do “ser brasileiro”. Sendo assim, ao mencionar suas expectativas com relação à escola, o narrador faz emergir em seu discurso os fractais de *adolescente, menino e brasileiro*, e as práticas sociais (os atratores) comumente associados a esses fractais.

A escola, ao invés de valorizar a cultura e as práticas sociais de seus membros, facilitando o processo de socialização do aluno nessa instituição, se impõe a eles, muitas vezes com demandas que não lhes são significativas. Esse comportamento não se restringe ao ensino de inglês, conforme o próprio narrador observa: *we had problem enough with math* (nós já tínhamos problemas suficientes com matemática). A conseqüência disso é que, muito freqüentemente, os alunos se desmotivam e alguns não conseguem atingir bons resultados.

É interessante observar na descrição do narrador o motivo pelo qual foi reprovado: mesmo tendo conhecimento da matéria, brigou com um colega durante a preparação para uma apresentação de *Halloween* e desistiu de participar. Devido a isso, perdeu 10 pontos em sua nota. Questiona-se aqui qual o conceito de “avaliação”, “sucesso” e “fracasso” que esse professor tem. A apresentação de *Halloween* não foi usada para instigar o desenvolvimento da língua inglesa,

¹⁶⁹ No período mencionado pelo narrador, 1992, essa prática esportiva ainda estava muito associada ao sexo masculino. Hoje, em decorrência da liberação sexual, do discurso feminino e da igualdade dos sexos, essa prática passou a ser tão comum para meninas, quanto para meninos.

mas como instrumento de poder usado pelo professor¹⁷⁰. Mais uma vez, as relações de poder que permeiam as práticas sociais se fizeram presentes de modo a causarem uma mudança na trajetória do indivíduo.

Para surpresa de muitos e, talvez, do próprio narrador, o fato acontecido engatilhou a aprendizagem do inglês. O aluno, que outrora reportara total desinteresse pelo idioma, agora apresenta uma motivação crescente com relação ao seu processo de aprendizagem. A primeira consideração a ser traçada aqui é a não-linearidade dos sistemas complexos. Para muitos, a experiência mal-sucedida com o ensino formal do idioma geraria uma raiva ainda maior com relação à língua estudada e poderia causar um bloqueio no processo de aprendizagem, o que ocorreu com o narrador do excerto 18 (análise categórica, seção 4.2). No entanto, com esse narrador, a experiência negativa foi revertida em motivação.

Dois alunos brasileiros, em escolas regulares, com histórias semelhantes (meninos sem condições de pagarem um curso livre), que odiavam o inglês (talvez não o inglês, mas a forma como era ensinado na escola) e que, devido a isso, não obtiveram sucesso no processo de aprendizagem formal, tiveram comportamentos totalmente divergentes frente ao obstáculo. Isso comprova que com sistemas complexos, como o sistema identitário, um efeito não pode ser atribuído a uma causa apenas e condições iniciais semelhantes podem gerar efeitos muito distintos.

Uma segunda consideração a ser traçada com relação ao episódio narrado é que a reprovação significou para o narrador um importante ponto de bifurcação identitária. O aparente fracasso fez emergir no narrador o desejo de superação. As identidades de *menos inteligente*, ou *aluno fraco* não eram desejadas, e o aluno passou a almejar o aprendizado para comprovar sua

¹⁷⁰ Para uma discussão mais aprofundada sobre o uso da avaliação como instrumento de poder, ver Paiva e Sade (2006).

identidade de *bom aluno*, ou de *aluno inteligente* e, assim, provar para si e para os outros que era capaz: *It was now a question of honor* (Era agora uma questão de honra).

Um outro ponto de bifurcação descrito por ele, tanto com palavras quanto com a imagem de um caminhão de mudança, foi a mudança de sua família para o Espírito Santo¹⁷¹. No novo estado, o aprendiz não teve acesso ao ensino formal do inglês na escola, o que, a princípio, o frustrou. Contudo, novas marcações – discursos provindos de outra comunidade de prática (a do *rock*) o atraíram e concorreram para a formação de novos agregados. O ingresso desse aprendiz na comunidade de prática do *rock'n'roll*, e conseqüente emergência do fractal identitário de amante do *rock*, contribuiu de forma significativa para seu processo de aprendizagem de inglês. A competência nessa nova comunidade demandava que seus membros soubessem as letras das músicas e esse narrador começou a desenvolver técnicas próprias para a aprendizagem do idioma, baseadas, principalmente, na tradução das letras de música. O desejo de cantá-las contribuiu para o desenvolvimento da oralidade. Dessa forma, em uma comunidade de prática que não tem por objetivo “ensinar inglês”, aprendeu muito mais o idioma do que todo o tempo em que freqüentou a escola.

Cinéfilo, aproveitou seu gosto pessoal para aprender mais. Uma prática social comum, descrita pelo narrador, com relação à sua comunidade de prática do *rock* era os encontros em bares para beber e cantar. Das interações travadas nesses e com esses ambientes, surgem novos fractais identitários: o de *músico* e de *guitarrista*, já que decidiu aprender a tocar guitarra. Como sabia um pouco de inglês, devido às experiências descritas, passou a ensinar aos seus colegas do *rock* o idioma (emerge o fractal de professor). É interessante observar que o narrador aperfeiçoou seu conhecimento sobre o inglês, participando da comunidade de prática do *rock* e, depois, o conhecimento adquirido foi novamente reutilizado nessa mesma comunidade. Da interação com

¹⁷¹ Estado localizado no litoral sudeste brasileiro.

os colegas, com os instrumentos, com as músicas cantadas, com os recursos lingüísticos e não-lingüísticos partilhados pelo grupo, foi capaz de multiplicar seu conhecimento. Duas características dos sistemas complexos são observadas aqui: efeito multiplicativo e reciclagem (reaproveitamento de recursos).

A essa altura da narrativa, já podemos identificar a emergência de um fractal identitário interessante desse narrador. O leitor pode questionar o motivo de ser um fractal *interessante*. Isso se deve ao fato de que é o único que não foi, em nenhum momento, reconhecido abertamente pelo narrador, ou mencionado deliberadamente por ele, mas foi construído discursivamente ao longo da narrativa. É o fractal de *crítico do sistema*, ou *rebelde* no sentido positivo do termo.

Em toda a sua narrativa, as escolhas lingüísticas desse narrador, optando pela linguagem informal, pelo uso jocoso da língua, pelo uso da ironia, trazem uma crítica implícita ao sistema ideológico da sociedade na qual se insere. Diversos momentos de sua narrativa confirmam essa afirmação. Seu comportamento irreverente desafia as normas sociais prescritas (as forças centrípetas dessa sociedade) como, por exemplo, ao se referir ao fato de beber cerveja com os amigos, mesmo sendo menor de idade: [...] *sometimes we got together to drink (Yes it was beer although I was only 16)* ([...] algumas vezes nos reuníamos para beber (sim, era cerveja, embora eu tivesse apenas 16 anos)). Ao incluir entre parênteses a frase: “sim, era cerveja”, o narrador constrói sua frase em resposta a um possível questionamento: você bebia cerveja? Mas como, se você era menor? Esse questionamento, na verdade, não é feito por alguém em especial, mas pelo sistema, cujas regras não admitem o consumo de bebida alcoólica por menores de 18 anos (isso não é apenas uma regra social, é uma lei nacional). Ao justificar que era cerveja, o narrador não está tentando se explicar, e sim, desafiando as regras: é como se dissesse: “sim, sei que é proibido, mas não me importo”.

Em outro momento de sua narrativa, mencionou ter aprendido a palavra “*shit*”, assistindo a um filme. Esse termo foi incorporado ao linguajar do narrador como uma de suas frases favoritas, à qual o mesmo sempre recorrera cada vez que queria usar palavrões: *That was amazing to me. From that moment on, every time I wanted to swear, I used to swear in English.* Dizendo isso, podemos inferir, também, que o narrador usa palavrões em seu linguajar coloquial e a aprendizagem do termo veio ao encontro de uma prática que já lhe era comum. Não estou emitindo julgamento de valor, uma vez que isso não é nenhum comportamento extraordinário, já que a maioria das pessoas também faz uso desse tipo de linguagem em suas vidas cotidianas. O que quero enfatizar, na verdade, é o fato de, primeiro, o aprendizado ter sido eficaz por ter ido ao encontro da experiência do aprendiz (coisa que a escola não foi capaz de fazer), e segundo, é o fato de o narrador demonstrar certo prazer de usar o termo “*that was cool at that time*” (isso era legal naquela época). Mais uma vez, é possível perceber a irreverência no comportamento do narrador.

Essa característica construída discursivamente pelo narrador o posiciona como um ser “humanizado”, ou seja, que pertence ao mundo dos mortais, com seus defeitos e qualidades. O narrador não tem medo de mostrar a sua face humana e se revelar como alguém “de carne e osso”, como um membro do povo. Essa postura do narrador nos remete a Bakhtin e ao seu conceito de carnavalização (1987 e 2008).

A carnavalização significa a corporeificação humana, em contraste ao que é divino. Um retorno à condição terrena (o que é de baixo) em contraste ao que é do céu (do alto). Para marcar a natureza humana dos homens, determinados recursos lingüísticos e não-lingüísticos são observados por Bakhtin. Quanto aos recursos lingüísticos, o autor (BAKHTIN, 1987, p. 43) menciona o emprego de “palavras de baixo calão, linguagem grotesca e vulgar que faz uso de palavrões, obscenidades e de expressões verbais proibidas e eliminadas da comunicação oficial”.

A função do grotesco é “liberar o homem das formas de necessidade inumana em que se baseiam as idéias dominantes sobre o mundo” (p. 43). Esse processo rompe com os dualismos da natureza humana, uma vez que o homem que é divino é também material e vive simultaneamente em dois mundos paralelos: o social e o natural (humano por natureza). Assim, destrói-se a dicotomia entre o que é biológico e fisiológico, e o que é social. O aspecto político desse comportamento se refere ao caráter crítico que se faz ao mundo oficial com a desconstrução de discursos hegemônicos e das hierarquias, e relativização das afirmações atemporais. Nesse sentido, a carnavalização ocorre como quebra das normas, inversão e subversão da ordem e fusão de opostos.

A irreverência que se observa no linguajar e no comportamento do narrador em questão parece efetivar essas reflexões de Bakhtin. O gosto por uma linguagem vulgar (no sentido do que é comum), o desafio às normas sociais e às leis impostas, as brincadeiras utilizadas, sejam elas lingüísticamente construídas ou apresentadas nas figuras utilizadas pelo narrador para ilustrar sua narrativa, tudo isso mostra sua irreverência e a crítica que faz ao sistema social e às suas regras.

Outro ponto de bifurcação importante na trajetória desse aprendiz foi o divórcio de seus pais. O divórcio, como conseqüência da fluidez que caracteriza as relações humanas, é um problema (ou, alguns argumentariam, solução) característico da contemporaneidade. À medida que as escolhas humanas se libertam das “leis divinas”, e os indivíduos passam a ter voz nas suas escolhas, o divórcio passa a figurar também como ruptura de rotinas e de atratores não-desejados. O evento mencionado pelo narrador não se limitou à relação de seus pais. Também ele, o filho, experimentou um “divórcio” de seu pai, devido à falta de entendimento mútuo entre eles. Podemos inferir que o acesso do filho a outros discursos e a outras comunidades de prática fez com que tivesse adquirido novos valores, não compatíveis com os de seu pai. Nesse sentido, poderíamos dizer que pai e filho pertenciam a comunidades de prática diferentes. Esse sentimento é expresso, metaforicamente, pelo narrador na frase: *my father and I lived in world completely*

different (meu pai e eu vivíamos em mundos completamente diferentes). Os problemas enfrentados no fractal identitário de filho foram maximizados quando em interação com os problemas do fractal identitário de: “desempregado”. A negociação tumultuada entre seus fractais identitários desestabilizou o equilíbrio da trajetória do narrador, contribuindo para sua insegurança ontológica, ou seja, para a insegurança do seu “ser existencial”, de sua própria noção de identidade, expressa na narrativa com palavras – *I was confused* (eu estava confuso) - e com o grande ponto de interrogação inserido em seu texto ao descrever esse momento de sua vida. Diante da instabilidade familiar, a solução encontrada foi retornar à terra natal.

É interessante observar que tanto na história desse narrador quanto na narrativa anterior, os narradores, ao se sentirem em situação de risco, desejaram voltar para a terra natal. Esse comportamento é a tentativa de resgate de antigos atratores (padrões de comportamentos rotinizados socialmente) que oferecem uma “estrutura” estável para a segurança ontológica. Giddens (2002, p. 42) observa que desde a infância, as rotinas estabelecidas nas relações entre pais e filhos garantem “segurança ontológica”¹⁷² para os indivíduos. O desejo de voltar à terra natal tem duas faces: a primeira, como foi argumentado, foi a necessidade de retomar a estabilidade garantida pelos atratores de infância; a segunda, foi a necessidade de “fugir” das instabilidades enfrentadas pelo fractal identitário de filho. O narrador expressa essa necessidade de “fuga” tanto em palavras: *Although Espírito Santo had wonderful beaches I was thinking about run away from there* (Embora o Espírito Santo tivesse praias maravilhosas, eu estava pensando em fugir para longe de lá), quanto através da imagem escolhida para expressar esse sentimento. O narrador menciona o desejo de “fugir” do Estado do Espírito Santo quando na verdade o estado é apenas uma representação simbólica daquilo de que realmente queria escapar: seus problemas.

¹⁷² Ver nota 37.

A volta para Belo Horizonte, sua terra natal, fez com que retomasse suas antigas práticas e desenvolvesse novas o que contribuiu para a reconstrução de um senso identitário; na presença dos outros, representados pelos seus antigos amigos, e posteriormente, sua família (com exceção de seu pai) que retornou a Belo Horizonte, o narrador faz sentido sobre si mesmo e expressa seu senso de resgate identitário na frase: *Being back to Belo Horizonte was like a rebirth to me* (Estar de volta a Belo Horizonte foi como um renascimento para mim). Uma vez mais, o narrador usa um espaço físico; uma cidade – Belo Horizonte – representando simbolicamente o retorno a suas antigas comunidades e práticas sociais.

Dentre as novas práticas estabelecidas em sua terra natal, figura-se o retorno à escola. Um fato a ser observado com relação à aprendizagem de inglês nesse contexto formal é que, agora, o narrador tem conhecimento do idioma que fora adquirido em outras comunidades de prática. Um episódio narrado pelo aprendiz é significativo em sua história de vida. Estando em sala de aula, aprendendo (ou melhor, não aprendendo, já que ele reporta que a escola não lhe ensinara nada de novo) o “*Present Continuous Tense*”, a professora lhe pede que dê um exemplo de uma frase usando o verbo no “ing”, ao que ele escreve no quadro: “*I am getting sick with this disgusting situation*” (Eu estou ficando irritado com essa situação repugnante). Fazendo isso, desafia e ridiculariza a professora e atrai para si a “fama” de aluno inteligente. Neste momento, desafiando a professora, desafia também o sistema de ensino.

Um consenso que parece permear a prática de muitos professores e alunos no Brasil é a descrença em relação ao sucesso no processo de ensino/aprendizagem de inglês na escola. Coelho (2006, p. 136-137) observa que professores, por não acreditarem no potencial e na motivação de seus alunos, ensinam coisas muito básicas que acabam por gerar mais desmotivação. Ao perceberem que os professores não acreditam no seu desempenho, alunos se tornam cada vez mais desmotivados e querem que os professores ensinem apenas coisas básicas. Esse processo é o

que pode ser chamado, na Teoria da Complexidade, de co-adaptação, que é explicado pela mudança em um sistema causada pela mudança em outro. Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 199) aplicam essa característica dos sistemas complexos para as situações em sala de aula e observam que nesse ambiente, alunos se adaptam aos professores que, por sua vez, se adaptam aos alunos; uns alunos se adaptam aos outros; alunos e professores se adaptam ao contexto escolar, e, assim, sucessivamente. A partir desse processo de co-adaptação, padrões de comportamento (atratores) são estabelecidos. As autoras observam que a emergência desses padrões de comportamento resultantes da co-adaptação é inevitável, porém advertem que nem sempre eles agem em favor do aprendizado. A situação observada por Coelho e descrita acima é um exemplo desses padrões surgidos da co-adaptação. Esse é um processo cíclico e, uma vez estabelecido, é difícil escapar desse atrator.

A descrição do narrador em relação ao seu aprendizado de inglês na escola confirma as observações de Coelho e nos remete ao processo de co-adaptação descrito. Enquanto muitos alunos se entregam a esse atrator, sem questioná-lo, o narrador desse evento, com seu peculiar comportamento irreverente, rompe com o mesmo e denuncia, por meio do exemplo que deu, o despreparo da professora e, em última instância, o fracasso do sistema educacional em relação ao ensino de inglês que, nas palavras do narrador, nunca contribuiu para sua formação: *I never learnt anything in class. Everything I learnt alone. I really thought that unfair. They don't teach English at public school. They pretend to do.* (Eu nunca aprendi nada na aula. Tudo que aprendi foi sozinho. Eu realmente acho injusto. Eles não ensinam inglês na escola pública. Eles fingem ensinar). É muito forte nesse trecho da narrativa o sentimento de “injustiça” experimentado pelo narrador. Ao usar o pronome “eles”, refere-se aos professores e ao sistema. Vítima desse sistema, o ensino de qualidade do idioma sempre lhe fora negado na escola. Conforme comentado anteriormente, por visões determinísticas, muitos professores pré-determinam as necessidades de

seus alunos e os rotulam com base em suas condições sociais, sem reconhecer a diversidade característica do ser humano. Muitos professores, conforme comentado por Coelho, “imaginam” que seus alunos não vão precisar e nem se motivar para o ensino de inglês, logo, pautam suas ações nessas visões errôneas e preconceituosas, desenvolvendo uma prática didática de péssima qualidade.

O sentimento de injustiça vivenciado pelo narrador está associado a uma questão social que envolve o processo de aprendizagem de inglês: a elitização do ensino de idiomas. Uma vez que o ensino de qualidade do idioma não é efetivado nas escolas, a solução encontrada por aqueles que têm poder aquisitivo é ingressar em um curso livre ¹⁷³, sendo assim, o domínio do idioma e do “bem social” que ele simboliza passa a ser privilégio das elites. Aqui começa o grande processo de exclusão social efetivado pelo processo de ensino/aprendizagem de línguas¹⁷⁴. Em outras palavras, alunos com condições financeiras têm como recorrer aos cursos livres, mas, e os alunos que não têm como pagar um curso particular? Se eles têm “fome de aprender” e não “são saciados” pela escola, o que fazer? Essa é a injustiça revelada pelo narrador: o “teatro coletivo”, no qual os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem. No final, todos estão fartos e desmotivados com seus papéis neste grande cenário.

O comportamento do narrador também dá uma resposta simbólica à professora que o reprovou na briga do *Halloween*, mencionada anteriormente. Se outrora ele fora reprovado,

¹⁷³ Não pretendo, de forma alguma, reforçar, aqui, a crença de que só se aprende inglês em curso de idiomas e que a escola não é o local ideal para esse ensino. Tenho plena consciência de que os objetivos da escola diferem daqueles dos cursos livres e de que, em muitas escolas, o inglês é, sim, ensinado com qualidade e cumprindo os objetivos propostos nos PCNs. Também tenho consciência de que nem sempre o ensino de inglês nos cursos de idiomas responde às expectativas dos alunos, pais, professores e diretores. Baseio meu argumento, entretanto, no reconhecimento inegável de que a crença presente entre professores e alunos, de que não se ensina ou se aprende inglês na escola, infelizmente, tem contribuído para um conformismo lastimável, tanto por parte dos alunos, quanto dos professores e para um processo de ensino/aprendizagem de inglês, na maioria das escolas, que se distancia do ideal.

¹⁷⁴ Para uma revisão sobre o histórico do ensino de inglês no Brasil, ver Bohn (2003).

mesmo tendo conhecimento, agora ele retoma o aprendizado da língua em uma posição superior ao da própria professora. Ele menciona o sucesso em outra apresentação de *Halloween*. Essa apresentação também tem um ganho simbólico: já que se sentiu injustiçado diante dos colegas em outra apresentação há anos, agora, o sucesso nessa nova apresentação teve o sabor da vitória: *The best moment was in a Halloween* (O melhor momento foi em um Halloween). Assim, como prometera a si mesmo anos atrás, recuperara sua identidade de “aluno competente”, mas o fizera sozinho, sem precisar do sistema – era superior a ele.

Toda sua história de vida na identidade de menino pobre (evocada diversas vezes no discurso do narrador) contribuiu para desenvolver uma sede de justiça – *I had a kind of hungry for justice* (Eu tinha uma espécie de fome por justiça) que o leva a tentar o vestibular para a faculdade de Direito. Com relação a esse objetivo, vale observar o fato mencionado pelo narrador de que fora aconselhado a cursar Letras, devido ao seu gosto pelo inglês, ao que o narrador se recusou justamente por não ser dado a receber conselhos: *I must confess I am terrible with advices* (Eu devo confessar que sou péssimo com conselhos). Depois de aconselhado, ainda tentou passar no vestibular para Direito duas vezes mais. A “teimosia” do narrador reflete seu comportamento rebelde, que não aceita ser dominado pelo sistema e se posiciona contra qualquer tipo de obrigatoriedade, seja ela provinda da instituição escola, família, ou do próprio sistema sócio-político. O comportamento do narrador corrobora a observação de Bohn (2001, p. 117) de que “a obrigatoriedade é o refúgio dos fracos, dos que temem a diversidade, a interdisciplinaridade, o imprevisível, o ser participante, não repetidor, o pensar sistêmico complexo”.

Finalmente, o último ponto de bifurcação mencionado pelo narrador foi sua entrada na UFMG (cursando Letras, e não Direito). O fractal identitário de *aluno universitário* emerge e, a princípio, os atratores relacionados às práticas sociais desse fractal o assustam. O receio não é

devido ao conteúdo, mas à presença do “outro”. O aluno pobre, o “favelado”, como ele mesmo brinca com seu fractal de *menino pobre*, é inserido em uma nova comunidade de prática em que seus membros tiveram a oportunidade de estudar em cursos livres e, alguns deles, de morar no exterior, experiências essas que não foram vivenciadas pelo narrador devido às “limitações” impostas por sua condição sócio-histórica. Enquanto a vida para alguns tenha sido mais fácil, para esse narrador, a emergência do fractal de *falante do inglês* só se efetivou devido ao seu determinismo socialmente motivado; ou melhor, instigado, já que surgiu como uma forma de desafiar o sistema. Sua voz particular e vitoriosa em relação ao poder discriminatório do sistema é ouvida no seguinte trecho da narrativa: *Well the little “favelado” (it is a joke) was there by his own foot. My fear went away when I opened my mouth and discovered that I was good enough to be there. That was a victory to me* (Bem, o pequeno “favelado” (brincadeira) estava lá pelos seus próprios pés. Meu medo se dissipou quando eu abri minha boca e descobri que era bom o suficiente para estar lá. Isso foi uma vitória para mim). O sentimento de vitória está associado ao sentimento de justiça. Quando percebe que era “bom o suficiente para estar lá”, torna-se “igual” aos demais.

Um outro recurso lingüístico foi usado para expressar sua “vitória”. Abaixo do emblema da universidade, o narrador escreve: “Zé abre o boteco! Vamo tomar uma! Eu passei na federal !!!!!” A primeira característica que se observa aqui é o uso de linguagem extremamente coloquial e informal: “Tomar uma!”, no linguajar coloquial, significa “tomar uma cerveja”; “boteco” é um pequeno bar, onde pessoas se reúnem informalmente para beber bebidas alcoólicas e comer um tira-gosto; “Zé”, apelido de “José” pode ser o nome próprio do dono de algum bar que o narrador costumava frequentar, mas também é um nome comum no Brasil, geralmente associado a pessoas de classes mais populares. Ao convocar o “Zé” para abrir o boteco e comemorar, o narrador convida uma macrocomunidade de prática: o povo. Ele se posiciona como

membro desse povo e sua vitória é também a vitória do povo sofrido que, como ele, enfrenta discriminações e exclusões, mas que, a exemplo dele, luta e vence.

A comemoração em um “boteco” tem ainda um outro significado simbólico. Bakhtin (1987), em seu estudo da obra de Rabelais, faz referência ao comer coletivo, retratado nas imagens da Antigüidade. O autor (p. 247) observa que o banquete celebra sempre a vitória; “o triunfo da vida sobre a morte [...]; um coroamento sempre prenhe de um princípio novo”. É utilizado como uma metáfora que se refere à renovação: fazendo uma analogia à caça, o banquete representa a imagem na qual “o corpo vitorioso absorve o corpo vencido e se renova” (p. 247). Para o autor, o ato de absorver alimentos significa ultrapassar as fronteiras entre o corpo e o mundo, num sentido favorável ao corpo que triunfa sobre o mundo como uma espécie de coroamento de uma série de acontecimentos. A metáfora do comer e do beber evoca, segundo Bakhtin, comportamentos ativos e coletivos. Ela contempla “o processo de trabalho e de luta que o homem, vivendo em sociedade, efetua com o mundo” (p. 264). Nesse sentido, a imagem do comer coletivo remete a um futuro melhor; a uma promessa de renovação.

A entrada na UFMG, para o narrador, simboliza essa vitória sobre o mundo e essa promessa de renovação, tomando as palavras de Bakhtin.

A narrativa analisada descreveu o período de dez anos da vida do narrador (1992 – 2002). Período esse no qual o pertencimento a comunidades de práticas diferentes contribuiu para a emergência do fractal identitário de falante de inglês, ao passo que sua experiência na escola não contribuiu para tal processo. O discurso do narrador tornou visível a forma como o sistema identitário do indivíduo oscila entre diversos padrões de comportamentos (atratores) e como esses, mesmo quando são semelhantes (como no caso do retorno à escola), apresentam diferenças significativas, o que quer dizer que ninguém vive duas experiências sociais, ainda que extremamente semelhantes, da mesma forma. Isso se deve ao fato de que, a cada encontro social,

reconstruímos nossa identidade em face da emergência de novos fractais identitários e em uma capacidade cíclica, típica dos sistemas complexos, reutilizamos o conhecimento adquirido em antigas práticas nas novas. Esse processo cíclico foi evidenciado na narrativa desse aprendiz, na qual começa descrevendo seus atratores no ensino formal e depois de experiências vividas em outros atratores, retorna ao ensino formal, só que renovado e usando recursos adquiridos em outros ambientes.

Na narrativa desse aprendiz, bem como na narrativa analisada anteriormente, foi possível perceber forças sociais excludentes e efetivadas através das relações do poder. Em ambos os casos, os narradores conseguiram construir seu senso de todo identitário apesar e a partir dos atratores negativos.

Foi possível perceber, ainda, os períodos de estabilidades (ordem) e instabilidades (caos) experimentados pelos seus narradores, enquanto oscilavam entre seus múltiplos fractais identitários. A constante interação e inteiração entre eles pode ser constatada na seguinte frase deste narrador: *Let's say as a vocalist/guitarist I was / I am a good English teacher* (Vamos dizer que como vocalista e guitarrista, eu fui /sou um bom professor de inglês). É possível perceber, pela afirmação do narrador, como suas identidades de professor, de vocalista e guitarrista e de falante de inglês (implícita na identidade de professor) se confundem. Mais que isso, elas se integram de forma a constituir um senso de todo. Uma existe mediante a existência da outra. Conforme já enfatizado, a articulação da multiplicidade de “eus” concorre para formação de um senso de todo. Conforme diz Morin (2008, 124), “cada um de nós é uma sociedade de várias personalidades”. Fazendo analogia ao cérebro triúnico da Santíssima Trindade, o autor explica seus argumentos dizendo que esse cérebro complexo é formado por “três seres que são distintos, sendo, simultaneamente, o mesmo”. Assim também podemos nos referir aos fractais identitários componentes da identidade social: há uma multiplicidade de fractais distintos que são

simultaneamente, o mesmo. Wenger (2000, p. 241-242) resume bem a complexidade desse argumento ao propor que a identidade “não é nem unitária e nem fragmentada. É uma experiência de multi-afiliação, uma interseção de muitos relacionamentos que você abraça dentro da experiência de ser uma pessoa, ao mesmo tempo única e múltipla”¹⁷⁵.

Durante a análise dessas duas narrativas, os questionamentos de Gee foram úteis para orientar as reflexões desenvolvidas e muitas respostas às perguntas propostas pelo autor puderam ser dadas. Com relação aos sistemas de signos relevantes, pudemos observar como os narradores usaram os recursos lingüísticos e não-lingüísticos, tais como, metáforas, linguagem coloquial, figuras, fotos, documentos, brincadeiras e outros recursos, para atribuírem sentido às suas histórias de vida, construírem um senso de todo identitário e revelarem a forma como a aprendizagem do inglês teve, para eles, o significado simbólico de superação dos processos discriminatórios que sofreram ao longo de suas trajetórias de vida. Nessa perspectiva, o conhecimento da língua simbolizou mais que um adicional à cultura, mas foi reconhecido por eles como um “bem social”, que trazia consigo um novo *status*, o questionamento do poder institucional, a superação de processos de exclusão e a construção de novas identidades que asseguraram os sentidos de “ser” e de “estar presente no mundo” desses narradores.

Em ambas, foi possível identificar os modelos culturais que contribuíram para o entendimento do significado tanto de palavras e expressões utilizadas ao longo das narrativas (futebol, freira, buteco, Zé e outros), quanto de ações sociais que tiveram significados especiais na vida dos narradores (forma de conduta na instituição escola, suas escolhas e forma de atuar nas comunidades de prática às quais freqüentaram).

¹⁷⁵ “Identity [...] is neither unitary nor fragmented. It is an experience of multimembership, an intersection of many relationships that you hold into the experience of being a person, at once one and multiple” (WENGER, 2000, p. 241–242).

Foi possível perceber, ainda, como suas vozes foram construídas por outras vozes, pelas linguagens sociais dos grupos a que pertenceram, e como essas vozes foram modificadas pelo acesso a outros discursos, comunidades e linguagens sociais, contribuindo para a reformulação e emergência de suas identidades.

Em ambas, foram identificadas atividades e subatividades com significados múltiplos com as quais os narradores se engajaram (por exemplo, um narrador, participando do rock, tinha por objetivo aprender inglês; o outro, sendo garçom, procurava desenvolver sua proficiência na língua. Em outro caso, o engajamento em uma comemoração de *Halloween*, na verdade, significou para o narrador a retomada de uma identidade desejada, que havia sido destruída em outra festa da mesma natureza, e outros exemplos apresentados durante as análises realizadas).

Nas histórias narradas, relações de poder, afeto e valores foram negociados pelos fractais identitários envolvidos nas interações sociais. Dessa negociação, novos rumos foram tomados, escolhas foram feitas, que motivaram a emergência identitária e a aprendizagem de inglês.

Finalmente, pôde-se perceber a interdiscursividade presente nas narrativas, ou seja, a conexão feita entre as palavras dos narradores com outras instituições, períodos históricos e gerações. Através desse processo, os narradores construíram suas histórias partindo do momento presente e recorrendo a ações sociais passadas para projetar uma perspectiva para o futuro.

Todos esses aspectos contribuíram para que os narradores, ao escreverem suas histórias de aprendizado, construíssem e reconstruíssem para si mesmos e para os leitores um senso de todo identitário emergente a partir das fractalizações de suas identidades sociais. Nesse sentido, conforme já argumentado anteriormente, as narrativas são as próprias identidades dos narradores. Assim como propõe Giddens (2002, p. 54), “a identidade supõe a continuidade no tempo e no espaço: mas a auto-identidade é essa continuidade reflexivamente interpretada pelo agente”.

Após essas reflexões, passemos agora para as considerações finais.

5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou*

*Todo mundo ama um dia, todo mundo chora
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz,
De ser feliz...¹⁷⁶*

Com o estudo da relação entre os processos de aprendizagem de língua estrangeira e de emergência identitária, procurei demonstrar que as questões relativas à identidade social, longe de serem apenas um aspecto da aprendizagem, são, de fato, fatores determinantes desse processo. Esses processos guardam em si uma relação de “inteiração”, muito mais que de “interação” e uma visão holística do todo é necessária. Nesse sentido, as teorias dos Sistemas Complexos e do Caos apresentaram ferramentas teóricas úteis para substituir o paradigma Cartesiano pelo da Complexidade e concorrer para a emergência de novas metáforas que melhor expliquem o processo e que possibilitem uma nova perspectiva sobre o fenômeno em foco.

Retomando o primeiro objetivo deste trabalho, posto inicialmente, a identidade social na contemporaneidade pode ser considerada um sistema caótico e complexo, já que apresenta as características e propriedades desses sistemas. O olhar da Complexidade e do Caos sobre as questões de identidade permitiu que o processo de reconstrução e emergência identitária fosse

¹⁷⁶ Trechos da música “Tocando em frente” de autoria de Almir Sater e Renato Teixeira.

compreendido como algo dinâmico e em interação com o contexto sócio-histórico dos indivíduos.

Os sistemas complexos são dinâmicos e estão em constante evolução; comportamentos imprevisíveis ocorrem em decorrência das interações ocorridas entre suas partes ou subsistemas. Pensar o sistema identitário em termos de um sistema complexo implica considerá-lo também um processo dinâmico que está sempre evoluindo. Além disso, como os comportamentos em um sistema complexo emergem da constante interação entre as partes componentes e não podem ser previstos, a emergência identitária é também o resultado da interação dos seres humanos com outros indivíduos e com o contexto social. Os fractais identitários que irão emergir na trajetória de vida de um indivíduo, bem como os comportamentos que surgirão em face do processo de emergência identitária, não podem ser previstos.

Diante dessas observações e das reflexões desenvolvidas, propus a substituição do termo “identidades fragmentadas”, largamente utilizado na área da Linguística Aplicada, pelo termo “identidades fractalizadas”. Enquanto o primeiro evoca a noção de fragmentos, de pedaços isolados; o segundo, ao nos remeter à figura dos fractais e às suas propriedades, nos permite entender o processo de emergência e reconstrução identitária como algo que, ao se fractalizar, constrói uma noção de todo. Sendo assim, a multiplicidade de identidades em interação que compõem a identidade social dos indivíduos contribui para uma noção de todo identitário, que possibilita o entendimento de cada ser humano como sendo simultaneamente único e múltiplo.

As metáforas da auto-adaptação e criticalidade também se mostraram eficazes por possibilitarem a compreensão do aparente paradoxo existente entre agenciamento e submissão às práticas sociais. O olhar da Complexidade e do Caos nos permitiu ver que esses processos, antes dicotômicos, podem, na verdade, ser compreendidos como autoconstitutivos.

Com relação aos pontos de bifurcação, ressaltai a importância desses na vida dos indivíduos por serem representativos da dinamicidade do sistema identitário. Esses pontos também significam momentos em que a capacidade de julgamento crítico esteve presente nas vidas dos narradores; significam momentos de rompimento com antigos atratores, ruptura com a tradição e possibilidade de desenho de novos rumos, novas trajetórias.

A não-linearidade característica dos sistemas complexos mostrou ser um traço marcante das narrativas analisadas. O reconhecimento da existência dela nas histórias de vida dos indivíduos ajuda a desconstruir visões e atitudes preconceituosas, baseadas em pré-julgamentos e estereótipos; ajuda a evidenciar o fato de que, independente das condições de nascimento e crescimento (condições iniciais), “cada ser em si carrega o dom de ser capaz e de ser feliz...”¹⁷⁷, capacidade essa, infelizmente, muitas vezes aniquilada pelo sistema que, por se basear em visões lineares, exclui indivíduos que não se “enquadram” em seus atratores.

A interação e inteiração entre aprendizagem e identidade também foram evidenciadas ao se refletir sobre a diversidade e efeito multiplicativo do sistema identitário, sendo entendido como um sistema caótico e complexo. Verificou-se que, assim como os sistemas complexos, os seres humanos usam recursos de um ambiente em outro de forma a maximizar as oportunidades de aprendizagem. O pertencimento a diversas comunidades de prática e as identidades emergentes em face desse pertencimento contribuiu para que a experiência em uma comunidade fosse re-utilizada em outra, possibilitando o desenvolvimento da competência em ambas. Das inter-relações travadas nessas diversas comunidades e entre os indivíduos e seus contextos sócio-histórico e sociopolítico, um senso de todo identitário foi construído, o que em alguns casos favoreceu o processo de aprendizagem de línguas e, em outros, o impediu.

¹⁷⁷ Trecho da música usada como epígrafe deste capítulo.

A implicação dessa nova visão para o processo de ensino / aprendizagem de línguas é o reconhecimento de que, embora a aprendizagem possa acontecer em sala de aula, ela não se limita a esse contexto. Eu me arrisco a dizer que a aprendizagem acontece muito mais fora das fronteiras da sala de aula do que dentro delas. Assim como argumentei anteriormente, a capacidade de reciclagem dos sistemas complexos, ou seja, a forma como os recursos são reutilizados pelos sistemas para assegurar sua manutenção no ambiente, foi observada com relação às questões de identidade e aprendizagem. O pertencimento a diferentes comunidades de prática e o desenvolvimento de padrões de comportamento nessas comunidades permitem a troca de conhecimentos e concorrem para que a aprendizagem de língua não só aconteça, mas seja maximizada.

O famoso “efeito borboleta”, ao mostrar que os eventos não podem ser entendidos por causas únicas e determinísticas, mostrou-se útil para a Lingüística Aplicada por ajudar a romper com as dicotomias que têm dominado a área até o momento. Com base na observação de que duas condições extremamente próximas acabam por gerar comportamentos totalmente diferentes, nós podemos refletir que o que é útil para determinado aluno, não necessariamente o será para outro. As mesmas experiências de sala de aula podem afetar cada pessoa de diferentes formas. Nesse sentido, o entendimento do processo de aprendizagem de línguas deve ser pautado na diversidade e não em modelos padronizados e homogêneos.

Quanto ao segundo objetivo deste estudo - refletir sobre a inter-relação estabelecida entre aprendizagem de inglês e reconstrução e emergência identitária, este foi alcançado. Os dados revelaram que o envolvimento com o processo de aprendizagem de línguas contribui para a reconstrução identitária dos narradores. Ao aprender uma nova língua, um novo fractal identitário emerge e, com ele, novas práticas sociais são desenvolvidas. Ficou evidente como a participação nessas novas práticas contribuiu para uma nova forma de pensar e atuar no mundo (excertos 2, 5,

9, 10, 11 e 13). Enunciados como: “*Having good English skills started to become part of my identity*” (Ter boas habilidades no inglês começou a ser parte de minha identidade) (excerto 12), “O que sei é que o domínio do idioma para mim é algo muito ligado à minha identidade” (excerto 5) e “*Therefore, what I am comes into existence*” (Logo, o que sou passa a existir) (excerto 11) comprovam a inteiração entre aprendizagem de línguas e reconstrução de identidade.

Verifiquei, ainda, que, muitas vezes, outros fractais identitários emergiram juntamente com a emergência do fractal identitário de aprendiz. Por exemplo, na segunda narrativa da análise holística, o narrador, estando no fractal de aprendiz de línguas, passa a praticar o idioma através da música e com isso, novos fractais identitários surgem como os de *amante do rock* e *vocalista de banda*. Isso demonstra como o envolvimento com a comunidade de prática de aprendizagem de línguas acabou por contribuir com novos pertencimentos e novos fractais identitários relacionadas a esses pertencimentos.

Em outras situações, a emergência do fractal identitário de aprendiz de línguas e, posteriormente, de falante de inglês teve um impacto social muito expressivo na vida dos narradores que, através do domínio do idioma, superaram processos de exclusão e conseguiram atingir objetivos pessoais e profissionais (narrativas 1 e 2 – análise holística). Por outro lado, nem sempre a emergência do fractal identitário de *aluno de inglês* contribuiu de forma positiva para a reconstrução identitária dos narradores. A análise de alguns excertos revelou como determinados narradores decidiram se afastar da aprendizagem do idioma uma vez que o fractal identitário de *aprendiz de línguas* ameaçava ou o fractal identitário de *bom aluno* (excertos 17-21), ou a identidade nacional do narrador (excerto 15).

Enfoquei, também, a forma como a interação estabelecida entre os diversos fractais identitários dos narradores pôde tanto contribuir quando impedir o processo de aprendizagem de inglês. Os casos descritos nos excertos 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21 são exemplos da forma como a

negociação estabelecida entre os fractais identitários dos narradores influenciou, negativamente, o processo de aprendizagem de línguas. Entretanto, os demais excertos, assim como as duas narrativas que foram discutidas na análise holística, apresentam histórias onde a interação estabelecida entre os fractais identitários contribuiu para a construção de uma noção de inteireza identitária que atuou de forma positiva sobre o processo de aprendizagem do idioma.

Finalmente, observei a forma como o pertencimento a outras comunidades de prática, que não a de aprendizagem formal de inglês, bem como o pertencimento a uma geração, motivou a emergência dos fractais identitários de aprendizes de línguas dos narradores (excertos 6, 7, 8, 12). Nesses casos, não foi a aprendizagem de línguas que influenciou a emergência identitária, mas foi o processo de reconstrução identitária que engatilhou o processo de aprendizagem de línguas.

Enfim, em todos os casos mencionados, percebemos a inteiração estabelecida entre os processos de reconstrução identitária e aprendizagem de línguas.

Com relação aos gêneros do discurso e ao uso da língua, demonstrei, primeiramente, que as narrativas autobiográficas não são apenas gêneros discursivos, mas mecanismos usados pelos narradores para constuírem um senso sobre si mesmos. Nesse sentido, assim como Giddens sugere, são a própria identidade auto-refletida dos narradores.

Refletir sobre essas identidades e sobre o processo de aprendizagem de línguas, escutando as vozes daqueles sobre os quais teorizei, possibilitou uma compreensão mais profunda dos processos descritos, afinal, como nos adverte Moita Lopes (2008, p. 101), “o conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela”.

Escutando as vozes dos narradores, pude perceber que seus enunciados foram construídos a partir do conhecimento e do uso dos gêneros discursivos e da vivência e participação em instituições e práticas sociais que os precederam e que contribuíram para a formação de suas identidades. Refleti sobre a forma como os signos lingüísticos e não-lingüísticos usados pelos

narradores foram motivados por um caráter interdiscursivo capaz de evocar as vozes de outros textos, contextos, lugares e gerações.

Nesse processo interdiscursivo, construído nas narrativas, foi possível chegar aos modelos culturais e significados situados de estruturas lingüísticas e não-lingüísticas e de eventos que motivaram e refletiram as ações narradas. Os modelos culturais tanto contribuíram para a inclusão quanto para a exclusão social. Quando os valores e interesses dos narradores iam ao encontro desses modelos, havia inclusão; caso contrário, a exclusão. Procurei identificar atividades e subatividades, comprovando que os reais motivos para engajamento em práticas sociais só podem ser entendidos se considerarmos a interação entre indivíduo, ambiente e artefatos culturais.

Finalmente, relações de poder e lutas ideológicas emergiram nos discursos dos narradores, que reconstruíram suas identidades em face de processos sociais, muitas vezes conflituosos. Nesse cenário, a aprendizagem de um novo idioma significou a emergência ou não de um novo “eu” e a língua foi tanto o veículo dessa emergência, quanto a arena de luta contra ela.

Agora que estamos chegando ao fim, cabe declarar que muito ainda deve ser feito. As narrativas do projeto *AMFALE* constituem um *corpus* rico para a pesquisa. Questões como metodologias, contextos de aprendizagem, aprendizagem de língua estrangeira e segunda língua, crenças, motivação, relação aluno/professor, incorporação das novas tecnologias e outras emergem nos discursos dos narradores e podem e devem ser exploradas em futuras pesquisas.

Quanto às questões de identidade, o trabalho aqui desenvolvido focou a relação estabelecida entre aprendizagem de inglês e o sistema identitário, considerando esse último como um sistema caótico e complexo. Observei muitos aspectos desses processos e refleti sobre eles, tais como o pertencimento grupal, processos de inclusão e exclusão, relações de poder, discriminações sociais, vozes institucionais e outros. No entanto, aspectos importantes não foram

explorados como, por exemplo, questões raciais, questões de gênero, opção sexual e tantos outros que estão atrelados às identidades socialmente constituídas dos seres humanos e que poderiam ser estudados através das narrativas.

Apesar desse sentimento de inconclusibilidade da pesquisa, é essa a veia vital da ciência; é quando minha voz momentaneamente se cala que outras vozes falarão e, assim, sucessivamente, comprovando que também a epistemologia é um sistema complexo, que é dinâmico, aberto, sensível a *feedback*, recursivo, cíclico e em constante evolução. Conforme dito por um dos narradores dessa pesquisa, “o que quero dizer é que o processo de aprendizagem nunca termina de verdade. Há sempre algo novo já que a língua é um processo não terminado”¹⁷⁸.

Para encerrar, retomo Moita Lopes (2008, p. 85), quando o autor sugere que “a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la”. Espero que a pesquisa aqui realizada sob a ótica da complexidade tenha permitido uma nova visão sob o processo de ensino / aprendizagem de língua estrangeira e que essa visão se converta, de alguma forma, em ações sociais em favor daqueles que muitas vezes são vítimas do sistema e excluídos dele por visões lineares e preconceituosas. Faço minhas as palavras de Rojo (2008, p. 258), quando a autora propõe que a questão crucial da Linguística Aplicada deva ser a de lidar com problemas de relevância social “que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico”. Nessa perspectiva, espero que este trabalho tenha contribuído para o abandono das certezas absolutas e se mova em direção das inovações sugeridas por Bohn (2001, p. 122), ao propor “um saber novo, não concluído, em movimento, humano e ético”.

¹⁷⁸ “I mean the learning process never ends for real. There’s always something new as language is an unfinished process” (trecho retirado da narrative nº 2, usada na análise holística).

Espero ter conseguido revelar, ainda que de forma insipiente, a natureza complexa do ser humano, e como, devido a essa natureza, é impossível enquadrá-lo em modelos, sejam eles teóricos ou didáticos, únicos, homogeneizantes, essencializantes e pré-fabricados. Espero, ainda, que o trabalho realizado tenha demonstrado os preconceitos que podem ser gerados a partir de visões lineares e determinísticas que possuem conseqüências drásticas não apenas na formação acadêmica dos alunos, mas principalmente em suas formações de sujeitos humanos inseridos em práticas sociais. Finalmente, espero que as discussões apresentadas tenham possibilitado uma reflexão crítica a respeito de práticas didáticas cristalizadas e, por muito tempo, calcadas em teorias não-questionadas.

Mesmo que os resultados aqui apresentados tenham contribuído apenas para reafirmar o reconhecimento de que pessoas social e historicamente situadas não merecem e não devem ser reduzidas a meros objetos de estudo e cárceres de práticas preconceituosas e ainda que este estudo tenha apenas contribuído para mostrar os aprendizes como sujeitos complexos, diversos e maravilhosamente humanos, com suas histórias que se escrevem cotidianamente através de suas narrativas de vida, então, a pesquisa já foi justificada e os objetivos foram atingidos. Os ganhos sociais se fizeram presentes e a pluralidade de vozes – minha, dos narradores e dos teóricos aqui mencionados – foi ouvida.

6.0 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M; HOLQUIST, M.; EMERSON, C. **Speech genres and other late essays**. 1st ed. Austin: University of Texas Press, 1986.

BAKHTIN, M. M. **The dialogic imagination** – four essays. Austin: University of Texas Press, 1981.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

_____. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAR-YAN, Y. **Dynamics of complex systems**. Boulder: Westview Press, 1997.

BENSON, P.; NUNAN, D. (ed.). **Learner's stories: difference and diversity in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BLOCK, D. Convergence and resistance in the construction of personal and professional identities: four French modern language teachers in London. In. CANAGARAJAH, SA. (ed). **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 167-196.

_____. **Multilingual identities in a global city: London Stories**. London: Palgrave, 2006.

BOHN, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 115-123.

_____. The educational role and status of English in Brazil. **World Englishes**, v. 22, n. 2, p. 159-172, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAGA, J de C. F. **Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2007.

CARMAGNANI, A. M. Impacto das novas tecnologias nas identidades: o caso de cursos de línguas online. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M; CORACINI, M. J. (org.). **Práticas identitárias** - língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 157-170.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” - crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F. e ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Crenças e ensino de línguas** - foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 125–143.

CORACINI, M. J. Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M; CORACINI, M. J. (org.). **Práticas identitárias** - língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 133-156.

DE FINA, A. Group identity, narrative and self-representations. In: DE FINA, A.; SCHIFFRIN, D; BAMBERG, M. **Discourse and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 351- 375.

DE FINA, A.; SCHIFFRIN, D; BAMBERG, M. (Ed.). **Discourse and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. 10th ed. Oxford: Oxford University Press, 1995.

FABRÍCIO, B. F. Narrativização da experiência: o triunfo da ordem sobre o acaso. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M; CORACINI, M. J. (Org.). **Práticas identitárias** - língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 191-210.

_____. Lingüística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. 2^a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 45-65.

FERREIRA, D. Espaço da localidade e da globalização: impacto e subjetivação. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M; CORACINI, M. J. (org.). **Práticas identitárias** - língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 171-188.

GEE, J. P. **Discourse analysis: theory and method**. London: Routledge, 1999.

GIDDENS, A. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.

_____. Modernity and self-identity: tribulations of the self. In: JAWORSKI, A.; COUPLAND, N. (Ed.). **The discourse reader**. London: Routledge, 1999, p. 415-27.

_____. **Modernidade e Identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GLERIA, I.; MATSUSHITA, R.; SILVA, S. D. Sistemas complexos, criticalidade e leis de potência. **Rev. Brasileira de Ensino de Física**, v. 26, n. 2, p. 99–108, 2004.

GOBBI, S. L. **Teoria do Caos e a abordagem centrada na pessoa**: uma possível compreensão do comportamento humano. São Paulo: Vetor, 2002.

GOLAFSHANI, N. Identity formation through second language learning – a journey through a narrative. **Electronic Magazine of Multicultural Education**, vol. 4, nº 1, 2002. Disponível em: <<http://www.eastern.edu:93/publications/emme/2002spring/golafshani.html>> . Acesso em 19 abr. 2004.

GRIGOLETTO, M. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso dos futuros professores de língua inglesa. In: GRIGOLETTO, M. e CARMAGNANI, A. M. G. (Org.). **Inglês como língua estrangeira**: identidade, práticas e textualidade. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001. p. 135-152.

_____. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M; CORACINI, M. J. (Org.). **Práticas identitárias** - língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 15-26.

HALL, S. The work of representation. In: _____ (Org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices**. London: Sage/Open University, 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Da Diáspora** – identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine LaGuardia Resende [et al.]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HAMPSON, P.J.; MORRIS, P.E. **Understanding Cognition**, Oxford: Blackwell, 1996.

HEBERLE, V. Questões de gênero e identidade no discurso da mídia. In: GRIGOLETTO, M. e CARMAGNANI, A. M. G. (Org.). **Inglês como língua estrangeira**: identidade, práticas e textualidade. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001. p. 91-110.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.

HOLLAND, J. H. **Ordem oculta** – como a adaptação origina a complexidade. Tradução de José Luís Malaquias. Lisboa: Wesley Publishing Inc., 1995.

HYMES, D. **Foundations in Sociolinguistics**; an Ethnographic Approach. London: Tavistock Publications, 1977.

KLEIMAN, A. B.; VEIRA, J. A. Novas tecnologias e subjetividade. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M; CORACINI, M. J. (org.). **Práticas identitárias** - língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 117-132.

KRAMSCH, C (Ed.). **Language acquisition and language socialization** – ecological perspectives. London, New York: Continuum, 2002.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRESS, G. Writing and learning to write. In: OLSON D.; TORRANCE, N. (Ed.). **The handbook of human development in education: new models of learning, teaching, and schooling**. Oxford: Blackwell Publishers Ltd., 1996, p. 225-56.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images – the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

KUMARAVADIVELU, B. A Lingüística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 129-148.

LANTOLF, J. P. Review article. SLA theory building: “Letting all the flowers bloom!”. **Language learning**. Vol. 46 (4). December, 1996. p. 713 – 749.

_____. Introducing sociocultural theory. In: _____ (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning**. 3ª ed. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 1-26.

LARSEN-FREEMAN, D. Second language acquisition research: staking out the territory. In: SILBERSTEIN, S. (Ed.). **State of the art TESOL essays**. p. 133-168. Bloomington, Illinois: TESOL, 1993.

_____. Language acquisition and language use from a chaos / complexity theory perspective. In: KRAMSCH, C (Ed.). **Language acquisition and language socialization – ecological perspectives**. London, New York: Continuum, 2002. p. 33–46.

LARSEN-FREEMAN, D. e CAMERON, L. **Complex systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEWIN, R. **Complexidade – a vida no limite do caos**. Tradução de Marta Rodolfo Schmidt. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas – a perspectiva das teorias da Complexidade. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LIEBLICH, A; TUVAL-MASHIACH, R e ZILBER, T. **Narrative research – reading, analysis, and interpretation**. London: SAGE Publications, 1998.

MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M; CORACINI, M. J. (Org.). **Práticas identitárias - língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARTINS, A. C. S. **A emergência de eventos complexos em aulas on-line e face-a-face: uma abordagem ecológica.** 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2008.

MARX, N. Never quite a ‘native speaker’: accent and identity in the L2 – and the L1. **The Canadian Modern Language Review**, v. 59, n. 2, p. 264-81, 2002. Disponível em: <<http://www.utpjournals.com/cmlr/cmlr.html>>. Acesso em: 13 mar. 2006.

MISHLER, E. Narrative and identity: the double arrow of time. In: DE FINA, A.; SCHIFFRIN, D; BAMBERG, M. (Ed.). **Discourse and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 30-47.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 329-38. São Paulo: Editora da PUC/SP, 1994.

_____. “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: _____. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996. p. 37-62.

_____. **Identidades Fragmentadas** – a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. (Org.). **Discursos de identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003a.

_____. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: _____. (Org.). **Discursos de identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003b. p. 13 – 38.

_____. On being white, heterosexual and male in a Brazilian school: multiple positionings in oral narratives. In: DE FINA, A.; SCHIFFRIN, D; BAMBERG, M. (Ed.). **Discourse and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 288 – 313.

_____. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORIN, E. Os mandamentos da complexidade. In: _____. **Ciência com Consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p. 329-34.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MURPHEY, T.; CHEN, J; CHEN, L. Learners’ constructions of identities and imagined communities. In: BENSON, P. & NUNAN, D. (Ed.). **Learners' stories: difference and diversity in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 83-100.

NORTON, B. **Identity and language learning** – gender, ethnicity and educational change. Harlow: Pearson Education Limited, 2000.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Aquisição em memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras**. 2004a. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/amfale2.htm>>. Acesso 15 set. 2004.

_____. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004b. p. 68–90.

_____. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. T. C. (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 23-36.

PAIVA, V. L. M. de O. e; SADE, L. A. Avaliação, cognição e poder. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 33-57. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais - FALE, 2006.

PAVLENKO, A. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. **Applied Linguistics**, v. 28, n. 2, p. 163-88. Oxford: Oxford University Press, 2007.

PAVLENKO, A.; LANTOLF, J. P. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In LANTOLF, J. P. (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 155-78.

PENA, F. **Biografias em fractais: múltiplas identidades em redes flexíveis e inesgotáveis**. Porto Alegre: Fronteiras, 2004.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 67-84.

POLKINGHORNE, D. E. **Narrative Knowing and the human science**. New York: State University of New York Press, 1998.

RAJAGOPALAN, K. ELT classroom as an arena for identity clashes. In: GRIGOLETTO, M. e CARMAGNANI, A. M. G. (Org.). **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001. p. 79-90.

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

RAY, G. *Math and real life: a brief introduction to fractional dimensions*. Disponível em: <<http://www.imho.com/grae/chaos/fraction.html>>. Acesso em: 10 set. 2006.

ROJO, R. H. R. Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 253-76.

SCHUMANN, J. H. The pidginization hypothesis. In: HATCH, E.M. **Second language acquisition: a book of readings**. Rowley: Newbury House, 1978. p. 256–271.

SERRANI, S. Identidade e representação poético-cultural do Brasil em antologias bilíngües (português/inglês). In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M; CORACINI, M. J. (org.). **Práticas identitárias - língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 97-116.

SEVIGNY, M. J. Triangulated inquiry – a methodology for the analyses of classroom interaction. **The School of Art**, Bowling Green State University, 1981.

SFARD, A.; PRUSAK, A. Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. **Educational Researcher**, v. 34, n. 4, p. 14-22, 2005.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, V. **A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa no contexto virtual: um estudo na perspectiva da Complexidade / Caos**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2008.

SOUSA SANTOS, B. de. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

STEWART, I. **Será que Deus joga dados? – a nova matemática do Caos**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1991.

TAYLOR, M. C. **The moment of complexity – emerging network culture**. Chicago: The University of Chicago Press, 2001.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning – a sociocultural perspective**. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 2004a.

_____. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. P. (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004b. p. 245-59.

VIGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WARSCHAUER, M. Language, identity, and the internet. In: KOLKO, B., NAKAMURA, L.; RODMAN, G. (Ed.). **Race in Cyberspace**. New York: Routledge, 2004. p. 151-70.

WENGER, E. **Situated learning – legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

_____. **Communities of Practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. Communities of practice and social learning systems. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 225-46. London: Sage, 2000.

WODAK, R. **Disorders of discourse**. London: Longman, 1996.

ANEXOS

ANEXO A: Narrativas de alunos finlandeses – forma como foram geradas

Language Learning Histories collected by the ALMS team in Finland

ALMS STORIES

Our students in ALMS (<http://www.helsinki.fi/kksc/alms/index.html>) have three face-to-face counselling sessions with their own counsellors during their programme. These sessions take place at the beginning, the middle and the end of the module. Before they come to their first counselling session, we ask them to reflect on their previous language learning experiences and histories. They can do this by writing a free text for which we give some guidelines (see below). Alternatively, they can go to the ALMS website and participate in the online Kaleidoscope “dialogue”. Kaleidoscope (<http://www.uiah.fi/virtu/kaleidoskooppi/intro.php>) obliges them to focus on specific areas (Needs, Skills, Motivation; Personality and Learning History), and then to write about each one, thereby building up their learner profile.

The counsellors read these texts or profiles and then the students’ plans for the programme are negotiated in the light of their histories, needs and expectations. The sharing of stories by learners and counsellors provides an opportunity for listening and co-telling and as such forms a good starting point in the process of reflection on learning that the students are expected to engage in during their programmes.

Instructions for a free text:

ALMS REFLECTION ALMS REFLECTION

Now that you have spent some time thinking about the process of language learning, it is time to sit back and REFLECT. You might find this useful when you plan your programme of work. Use this page to put down your thoughts about yourself as a language learner. Think and write about your experiences, your feelings and memories, your personal beliefs and views on yourself and your learning. Remember that it is your story!

Reflect and write about:

YOUR LANGUAGE LEARNING HISTORY – for example, teachers and teaching; classrooms; methods used; testing and feedback; support and encouragement; easy/difficult aspects of learning; your personality and learning style; self-study, learning outside the classroom; successes and failures and how you felt about them.

YOUR WISHES AND EXPECTATIONS – for example, your main goal for the ALMS module; your expectations of yourself as a learner of English; your expectations of the programme.

FINALLY, YOUR CURRENT SKILLS. Begin the process of SELF-EVALUATION. Try using the self-assessment grid (Common European Framework of Reference for Languages) to assess your English language skills. Read it carefully and decide where you fit into the levels.

ANEXO B: Narrativas de alunos japoneses – forma como foram geradas.

HOW THIS BOOK WAS MADE

My university students in 1996, 1997 and 2004 wrote Language Learning Histories (LLHs) concerning their English learning from when they began, usually around junior high school, through to the present. Most are English majors, but a few are French, Chinese, or Spanish majors.

Most students tend to incorrectly assume (as you will read in their histories) that *other* students have ALL been abroad and are fluent. Not so.

The assignment was simply to tell a story about their learning of English. They were guided somewhat by a series of questions that I gave them (see the handout above). After reading many them I realized they would be excellent material for other students to read, both for their language learning and their motivation. Teachers and students can read them and learn a lot from them. Many teachers are using them to stimulate discussion of language learning strategies and to motivate students. Some of my university students are using them also in their private teaching (katei kyooshi) to show students what is possible.

Original Instructions HANDOUT (reduced)

My Language Learning History

Write a paper about your language learning history from when you began learning English to the present. Length: 3 pages double spaced (about 750 words). If you like you can send it via e-mail. Some questions you may want to answer in your story:

- How did you learn English in JHS and HS?
- What positive and negative experiences did you have and what did you learn from them?
- What were you expecting before you came to the university?
- What were you surprised about in your university classes?
- How have you changed your ways of language learning since coming to the university?
- What are the things that you found especially helpful?
- What are the areas that you still want to improve in?
- How do you think your next three years will be?
- What are your language learning plans and goals after graduation?
- What advice would you give to next year's first year students?

Have your paper proof read and signed by two other classmates. Write the following at the end of your paper for their signatures: *I have proofread and given suggestions about this paper.

Signed

ANEXO C: Trechos do texto original de Paul Gee que foram traduzidos no capítulo de metodologia

Trecho 1: Gee (1999, pp. 85-86) – as seis tarefas constitutivas do significado situado efetivadas pelo uso da linguagem:

The six building tasks, the tasks through which we use language to construct and/or construe the situation network, at a given time and place, in a certain way, are:

1. *Semiotic building*, that is, using cues or clues to assemble situated meanings about what semiotic (communicative) systems, systems of knowledge, and ways of knowing, are here and now relevant and activated.
2. *Word building*, that is, using cues or clues to assemble situated meanings about what is here and now (taken as) “reality”, what is here and now (taken as) present and absent, concrete and abstract, “real” and “unreal”, probable, possible, and impossible.
3. *Activity building*, that is, using cues or clues to assemble situated meanings about what activity or activities are going on, composed of what specific actions.
4. *Socioculturally-situated identity and relationship building*, that is, using cues or clues to assemble situated meanings about what identities and relationships are relevant to the interaction, with their concomitant attitudes, values, ways of feeling, ways of knowing and believing, as well as ways of acting and interacting.
5. *Political building*, that is, using cues or clues to construct the nature and relevance of various “social goods”, such as status and power, and anything else taken as a “social good” here and now (e.g. beauty, humor, verbalness, specialist knowledge, a fancy car, etc.).
6. *Connection building*, that is, using cues or clues to make assumptions about how the past and future of an interaction, verbally and non-verbally, are connected to the present moment and to each other – after all, interactions always have some degree of continuous coherence.

Trecho 2: Gee (1999, pp. 92-94) - as dezoito perguntas a serem feitas com relação aos blocos constitutivos dos significados situados e modelos culturais em uma análise do Discurso.

Semiotic building

1. What sign systems are relevant (and irrelevant) in the situation (e.g. speech, writing, images, and gestures)? How are they made relevant (and irrelevant), and in what ways?
2. What systems of knowledge and ways of knowing are relevant (and irrelevant) in the situation? How are they made relevant (and irrelevant), and in what ways?
3. What social languages are relevant (and irrelevant) in the situation? How are they made relevant (and irrelevant), and in what ways?

Word building

4. What are the situated meanings of some of the words and phrases that seem important in the situation?
5. What situated meanings and values seem to be attached to places, times, bodies, objects, artifacts, and institutions relevant in this situation?
6. What cultural models and networks of models (master models) seem to be at play in connecting and integrating these situated meanings to each other?
7. What institutions and/or Discourses are being (re-)produced in this situation and how are they being stabilized or transformed in the act?

Activity building

8. What is the larger or main activity (or set of activities) going on in the situation?
9. What sub-activities compose this activity (or these activities)?

10. What actions (down to the level of things like “requests or reasons”) compose these sub-activities and activities?

Socioculturally-situated identity and relationship building

11. What relationships and identities (roles, positions), with their concomitant personal, social, and cultural knowledge and beliefs (cognition), feelings (affect), and values, seem to be relevant to the situation?
12. How are these relationships and identities stabilized or transformed in the situation?
13. In terms of identities, activities, and relationships, what Discourses are relevant (and irrelevant) in the situation? How are they made relevant (and irrelevant), and in what ways?

Political building

14. What social goods (e.g. status, power, aspects of gender, race and class, or more narrowly defined social networks and identities) are made relevant (and irrelevant) in this situation? How are they made relevant (and irrelevant), and in what ways?
15. How are these social goods connected to the cultural models and Discourses operative in the situation?

Connection building

16. What sorts of connections – looking backward and/or forward – are made within and across utterances and large stretches of the interaction?
17. What sorts of connections are made to previous or future interactions, to other people, ideas, texts, things, institutions, and Discourses outside the current situation (this has to do with “intertextuality” and “inter-Discursivity”)?
18. How do connections of both the sort in 16 and 17 help (together with situated meanings and cultural models) to constitute “coherence” – and what sort of “coherence” – in the situation?

ANEXO D: Narrativas do projeto *AMFALE* selecionadas para análise

Narrativas do Japão:

Narrativa 1:

The more I learn English in this university, the more my attitude toward English changes, I think. Before I came to this university, I could grasp English from only one point of view. In short, it is reading, writing and grammatical English fostered in lower secondary education and higher education.

It was as a fourth grade pupil that I started learning English. It was like a game. I enjoyed it. Every time I learned one word, I told it to my parents. As the number of words I learned were increasing, I began making some simple and short stories.

When I was a junior high school student, I began studying English in good earnest at school. I read a textbook, memorized new words and learned grammar by heart. That surely was useful, but I gradually forgot about enjoying English without my knowing it. That never changed after entering high school. A few teachers gave us the chance to listen to English, for example, they lent us English-conversation tapes. But most teachers only read a textbook and taught us grammar. As time went by, we had few chances to listen to English. It is not too much to say that there was not the most fundamental elements-- listening and speaking--in my mind. I did not notice the importance of listening and speaking.

By the way, the reason why I wanted to enter this university is that I was simply interested in English. But "English" which I meant at that time was only reading and writing. Therefore as soon as I began to learn English in this university, I was puzzled. Because I had never communicated with anyone in English. I found how important speaking and listening were. And I noticed that I lacked my ability of listening and speaking.

At the beginning of this class, I did not know what to do. All I could do is to hear what you and my classmates said. (But I hardly caught what they said.) I could not understand much less speak.

Next, what I was puzzled at is that my classmates had a passion for English and great abilities in English. I felt the difference of enthusiasm between my classmates and me. I also felt it was a mistake that I entered this university. The more I felt so, the more I felt pain. But I kept on learning English.

Little by little I could understand what Murphey said and began to enjoy talking with my classmates in English. I got gradually accustomed to speaking English. I could do shadowing and summarize just a little. I found the pleasure of English! Then I could return to my fundamental idea--"I enjoy English!"

Similarly, my way of learning English changed after coming to this university. As mentioned above, when I was a junior high and high school student, I earnestly read long articles and studied grammar and learned vocabulary by heart. But *now it is natural for me to touch real English almost every day*. For example, I watch English-conversation programs on television, listen to Western Music and sometimes keep a diary in English. In addition, I want to see movies (of course, Western movies) as many as possible.

In this spring break I will try to keep on doing all the above-mentioned. Thus, *my attitude toward English has changed from memorizing English to enjoying English*. I will not spend any day without English.

By the way, I have never been to foreign countries. I will go somewhere (to English-speaking countries) during the next three years. I want to learn not only speaking and listening but also how to communicate with a lot of people. And I want to touch other cultures and customs and histories. If I do, I will know the pleasure of English more and more.

By the time I graduate from this university, I want to be fluent. I will need to make some efforts from now on. First of all, I will practice what I learned in this class--"Don't be afraid of making mistakes." Making mistakes leads to my success. How many mistakes I will be able to change into my power is important for me. When I graduate from this school, I want to feel "I did my best." My efforts will pay off.

Now I can learn the things I am interested in. I am so happy. I hope such days will be going on after graduation. After graduation I will try to improve my ability and keep enjoying English. I want to have a job that I can make the most of my experience, and I want to marry some day!

Narrativa 2:

I started learning English in JHS when I was twelve years old. I started learning grammar and as far as I remember, the first sentence that I learned was "This is a pen." And to tell the truth, I hated English, because I didn't understand why the verb was put after the subject and so on. It's funny if I remember those days. My English **teacher** in those days suggested that we listen to the radio English program each day, and so I tried listening for twenty minutes every morning and started to feel that English was fun! I began to be interested in English classes at school since then.

My English **teacher** aroused my curiosity of English, too. She had been to England and America many times and told us about both cultures and her experiences there and it interested me very much and made me like English better. One day an ALT (Assistant Language **Teacher**) from Australia came to my junior high. I was very nervous when I saw him at first, but dared to say "Hello" to him in the hallway. Then, he said back "Hello" to me and asked me "What is your name?" I was really nervous, but I said "My name is Mia Nishikawa." then he said, "My name is James. Nice to meet you!" and held out his hand. I said back "Nice to meet you, too!" and shook hands with a smile. I felt very very happy, because it was actually my first experience to talk with a native speaker in English. Since then, I visited him in a **teachers'** room every day during his stay at my school and learned spoken English and Australian customs. The more I spoke to him, the more I wanted to know about foreign countries as well as English.

My high school furthered international exchange and I belonged to an English course. I had chances to talk to students who came from abroad to study and a native speaker (ALT) from Canada and it was one of the most wonderful experiences for me. Just after I entered high school, I joined the ESS (English Speaking Society) club because I wanted to use English as much as possible. The main activity was to prepare and practice for the "High School English Play Festival" that was held every summer. To act was difficult, and furthermore, to act in English was much more difficult for me. At that time I realized that to express my feeling in English was really hard through rehearsals. Although to repeat in rehearsals over and over again was undoubtedly hard, when it was performed, all of

the club members cried with great joy. And I thought honestly that it was really good for me to make efforts for a play and to keep learning English. Through these experiences, I started thinking about going abroad practically. And at last, my dream came true when I was a second-year student! I went to Oregon in America for a home-stay for three weeks and had a very very wonderful time with my host family. Although there were many differences of culture between America and Japan: for example, food, prices, shower, the size of the houses, the way of thinking and so on, everything I saw there was very fresh and interesting for me. As my host family was very nice to me and accepted me as a real member of their family, I could enjoy my life there more. After I experienced American culture and used English practically, I felt the importance of communication deeply. I also found my English lacking and started to want to learn English more strongly. Going to America was the best memory and the most useful experience for me.

And then I started to want to go to a **university** to make great efforts in English education. And fortunately here I am and I could meet good classmates and great **teachers**. As time goes by, and I take lectures, I find that there are many more chances to listen to English and to speak English than in high school. Classes are very very useful and I have started to find out that my ability of listening to and speaking English have improved little by little for a year. I have a very good time especially in OC. I could learn English through many useful materials: for example, self talk, shadowing, singing, juggling, Friday video, positive thinking, E-mail and so on..... All these OC activities were new for me.

Narrativa 3:

I started to learn English when I was in the middle grades of elementary school, but it was not based on my will. Though my elder brother and I did not have a special interest in English, my mother thought English would become indispensable in the future and bought us a set of NHK English materials. We learned mostly basic and easy vocabulary like *dog* or *orange* seeing pretty pictures. Sometimes we practiced pronouncing according to a cassette tape instruction. Now I think they were fairly good materials, but in those days I did not make use of them because I lacked eagerness.

So I came to study English harder after I became a JHS student. I went to public JHS so English classes were ordinary ones often seen in the Japanese education system. I rarely studied daily conversation in class and also rarely listened to English spoken by foreigners. But I loved these JHS classes. I enjoyed remembering new vocabulary and reading the textbook. Sometimes I tried to learn the whole story in one chapter by heart. Learning grammar seemed to be a puzzle, and I studied it with pleasure.

Another opportunity to make me enjoy learning English was going to a private school. I could meet reliable teachers and good friends who were also good rivals. There I could hear much deeper explanations of grammar, and read more difficult English stories. Certainly it was for my HS entrance examination, but it made me have an interest in English. It was also a good experience for me.

In the first two years of HS, I did not study English at all. It was because I was not attracted by HS classes. They were dull and sleepy classes, so I could not enjoy them. Though I went to the HS that targeted university entrance, I had to start my English learning again. I was lucky to pass the English department exam. I did not ponder

what I would study there. I might have chosen this English department only because it was known to many people. Naturally, I could not catch up with the students in such classes as LL and OC. I had hardly studied listening and speaking so I had big trouble in these two classes. In LL class, I could not catch what the stories were about nor what the teacher was saying. In OC, I was annoyed because I could not express what I wanted to say. I had been so nervous for a while in Nanzan. I felt inferior to the other students.

It was maybe in October that I came to relax and enjoy these English classes. I think I could accept the fact my English was poor not in negative attitude. Now I can think how I want to do my best to improve my English ability. I realized I could make class useful by changing my attitude. Also I found if I could enjoy things and find many good strategies suitable to me. At first I disliked videoing our conversations in class because it made me nervous. But now, I can think it is useful. First, during conversation I always concentrate on continuing to talk. I do not notice mistakes I make. Video transcribing shows me hidden mistakes. Second, I can check my pronunciation. Third, I can learn my partners' good expressions from transcribing. I think I have been able to understand LL stories after I decided to do LL homework with more effort. While listening stories, sometimes I shadow. Shadowing is helpful for remembering and understanding something. I have come to be good at finding many good learning methods.

So, I think if you are going to learn English, the first thing you should do is to try to enjoy it. Enjoying things will let you make goals. Goals will give you the power to continue learning English.

Narrativa 4:

“What I am Comes Into Existence”

I started learning English when I was a JHS student. In the English class, I learned grammar mainly and a little communication. Every Friday I had classes taught by an assistant English teacher from the U.S. It was my first contact with a foreigner. At first, I could hardly speak with him, though I gradually became to be on good terms with him through his class. Even outside of the class, I communicated with him in English. How funny talking with him was! That was why I learned to like English very much.

In HS days, I had no communication classes but only grammar ones. Moreover, I never had classes taught by foreigners. I could not improve my speaking ability by myself. Because however hard I listened to the radio or other materials, all I could do was to improve only my listening ability. I have an idea that the best way to improve communicating ability is to talk with foreigners or friends who want to do it. So I am very satisfied with what I do in the OC class.

In this college, I was surprised at the OC class, especially at its style. For example, in talking we must look in our partner's eyes and smile to them and shadow. At first, I was so shy that I could not do it at all. In addition, on the first videoing day I spoke little and made many silences. So I envied whoever could do it better than me and at the same time I wanted to be like them.

The other thing I was surprised at was that making mistakes was O.K. When I heard it first, I could not understand why it was O.K. Then the teacher explained that if we were afraid of making mistakes, we would not risk speaking. I was convinced of it soon, because I had already experienced such things. When I was a HS student, I

belonged to the rugby football team. In practicing it, I always made progresses after failures. Furthermore, I never succeeded in the first challenge. I can say the same thing in videoing. Compared with the first one, I have improved greatly. By trying to do them again and again, I came to smile much more and to look into my partner's eyes more. Therefore, what I am comes into existence.

I think what I learned in the OC class will be useful to me in the next three years and even after graduation. I am going to work for a company which handles foreign trade and make use of my English in business with foreign companies.

Finally, I would advise, next year's freshman. First, you should do your homework certainly. In April I heard from my elder that OC teachers gave much more homework than other teachers did, though the harder I did them, the sooner I could improve my English. As he had told me, I could improve while practicing and carrying it out. So doing homework regularly and diligently is very important for you. Second, you should come to all classes and make them comfortable for you. If you have some troubles in doing it, please think of the OC class as what you really want to join. Then you will be able to enjoy it very much. Third, you should have your own goals. Because doing so makes you have a good attitude for achieving them. But they must be small so that you can make them come true. Lastly, do not be afraid of making mistakes. It is natural to make mistakes in speaking English, because we are not native speakers.

Narrativas da Finlândia:

Narrativa 5:

Free-form reflection
Language learning history

Learning languages has never been an overwhelming obstacle to me. I had quite good grades already in the grade school. Consequently, studying languages has boosted my self-confidence.

There were not many language learning options in the grade school. Teachers' methods were very conservative. At the time, that didn't bother me because I couldn't imagine any other ways to learn. I began reading magazines and books in English when I was about ten years old. That helped me a lot. I wasn't always very eager to do my homework – but I was interested in reading English football magazines, listening to American rock music and watching Anglo-American movies. Therefore, it wasn't difficult for me to succeed in the grade school.

My language learning methods began to change in the upper level. I started to take school more seriously. Previously I had been a very relaxed learner. In the upper level, I suddenly changed my methods completely. I began to implement very analytical learning methods: I always did my homework and I couldn't accept making mistakes. Changing learning methodologies only improved my abilities to learn. So, I got constantly good grades in English. Having good English skills started to be part of my identity.

Another change happened when I was in college. In the beginning of my college years I studied in the same way as I had studied in the upper level. But soon I figured out that I wanted to concentrate on the subjects that really

interested me. I started to think that there is no point in trying to get as good grades as possible in every subject. After realising that, I began developing my political and philosophical thinking. It meant that I concentrated on history, social studies and philosophy. After that, English wasn't anymore an aim in itself but an instrument. Though English wasn't my main focus, I succeeded in the matriculation examination. I was given L as my grade and I didn't lose many points in that exam.

After that, ironically, my position as an expert of English has waned. I haven't studied English after college. My ability to understand English has developed because I have been forced to read complicated academic texts. On the other hand, writing seems to be enormously difficult these days. I have also noticed that many university students speak a lot better English than me.

This being said, I don't think that I'm in the middle of a personal language crisis. I can cope with my English very well. I just need to practice writing and speak more often. Having good English skills is important for me since I am a political activist. Nowadays, I'm in contact with foreign activists very often. Therefore, it's necessary for me to have good skills in the lingua franca of our days.

Narrativa 6:

Free-form reflection

My history of studying English started at the third grade of primary school. I was at the age of nine, and at the time I really felt being too young for some other language than Finnish. Learning was quite hard for me, and from my skills I probably was little less than average of my class. In those days there were three levels, "low, medium and high", in the upper level of comprehensive school (7 - 9 grades) in studying English. My choice was the medium level after consulting my English teacher at the sixth grade. I always remember the teacher's words for us who were not going to be at the high level. She said; if you are not feeling like you should not be in this level or you could manage in the upper level too, you can motivate yourself to be some kind of "leader" of your own group. These words made the significant turning point for me. In the next three years my biggest "problem" was not to put up my hand all the time.. At those three years my English studying had also very good support from so called international social activity that happened in my family. We had an exchange student from Pennsylvania, USA, my brother's penpals from England visited us many times and I took part to C.I.S.V activity in Geelong, Australia. This Children International Summer School was especially good for me, because I stayed for one month in a English speaking family, and also there was this Australian brother back in Finland too. After upper secondary school my level of English skills have gone down little by little. Lack of using the language is naturally the main reason. I feel I still do understand English quite well but producing speak is harder and harder at the same time with my diminishing vocabulary. Working with tourism in different hotels and in travel agency Kilroy Travels has helped me a little bit to maintain my speaking skills. I'm not working at the moment, but luckily I have some English speaking friends, so there should still be some hope for me.

Narrativas brasileiras:

Narrativa 7:

NO COMEÇO ERA O CAOS: minha colcha de retalhos

Who dares to teach must never cease to learn.

John Cotton Dana (1856 – 1929)

1. As primeiras aulas

Instituto de Educação, Belo Horizonte, março de 1963. Dona Zilá, minha primeira professora de inglês inicia sua (ou será que era nossa?) primeira aula de inglês. Aponta para o teto e diz “*ceiling ceiling, repeat*”, em seguida aponta para o chão e diz, “*floor, floor, repeat, floor*”.



Figura 1. Professora e o Método Direto
(ilustração de Rômulo Lagares)

Volto para a casa intrigada. Repito mentalmente, *ceiling, floor*, e não sei o que me espera naquela aula nem, tampouco, o que a professora espera de mim. Aquela língua não produzia sentido, era apenas uma possibilidade de significação, uma primeiridade .

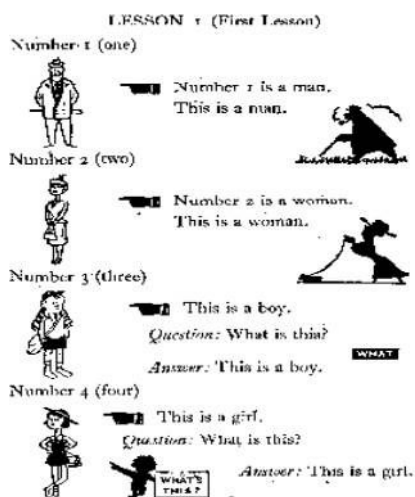
Depois de adquirido o livro didático, *Essential English 179*^[1] de Eckersley (1960), novas sessões de repetição e, na minha mente, vou fazendo malabarismos de adivinhação para entender o significado das frases ou traduções carregadas de complexo de culpa, pois a ordem era pensar na língua estrangeira .

As mesmas palavras e, depois, frases eram repetidas *ad nauseum* com algumas pausas para as queixas da professora: sua saúde, seu cansaço, sua filha...

Essential English era o livro mais importante da época e as alunas do Instituto de Educação se sentiam orgulhosas de estudar no mesmo livro adotado na Cultura Inglesa de Belo Horizonte. Dona Zilá repetia, repetia, e

^[1] Segundo Howatt (1984:216), o livro de Eckersley foi um dos livros didáticos de maior sucesso durante 30 anos. A primeira edição é de 1938 e só foi superado pelo livro de Alexander, *First Things First*, em 1967.

nós imitávamos o que ela mandava. Assim aprendíamos os numerais, os demonstrativos, *this* e *that*, e algumas palavras de campos semânticos diferentes: *Number 2 is a woman*, *Number 7 is a mountain*, *Number 1 is not a ship*, *it is a cigarette*.



Fragmento da Primeira Lição do livro *Essential English*
Figura 2

Tenho a impressão de que Rubem Braga deve ter aprendido inglês no mesmo livro e ali se inspirado para escrever a célebre crônica “[Aula de Inglês](#)”. Na crônica, diálogos impossíveis ocorrem. A professora mostra ao aluno objetos como um cinzeiro e pergunta se é um elefante, um livro, um lenço... O autor finalizar a crônica da seguinte forma:

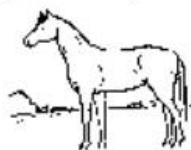
“Retirei-me imensamente satisfeito daquela primeira aula; andei na rua com passo firme e ao ver, na vitrine de uma loja, alguns belos cachimbos ingleses, tive mesmo a tentação de comprar um. Certamente teria entabulado uma longa conversação com o embaixador britânico, se o encontrasse naquele momento. Eu tiraria o cachimbo da boca e lhe diria:

— It’s not an ash tray!

E ele na certa ficaria muito satisfeito por ver que eu sabia falar inglês, pois deve ser sempre agradável a um embaixador ver que sua língua natal começa a ser versada pelas pessoas de boa-fé do país junto a cujo governo é acreditado.”

E assim ia eu, repetindo que cavalo não é cigarro,

Number 12 (twelve)



Question: Is this a cigarette?

Answer: No, it is not a cigarette;
it is a horse.

que cigarro não é navio

Number 11 (eleven)



Question: Is this a ship?

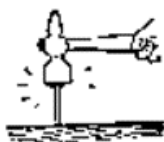
NO

Answer: No, it is not a ship;



it is a cigarette.

e nem martelo ou prego.



Is this a cigarette?

No, it is not a cigarette;
It is - *the light you need!*

Fragmentos da Primeira Lição do livro *Essential English*

Figura 3

A professora pedia para estudarmos as lições, mas eu não sabia como estudar aquela língua cada vez mais estrangeira. Nem parecia a mesma língua de [Bill Haley](#) e seus Cometas ou de [Elvis Presley](#), cujas canções eram tão familiares ao meu ouvido. Em vez de [Rock around the clock](#)

One, two, three o' clock, four o' clock, rock

Five, six, seven o' clock, eight o' clock, rock

Nine, ten, eleven o' clock, twelve o' clock, rock

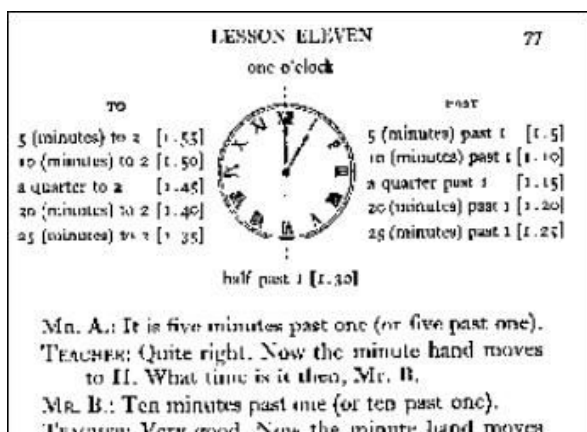
We're gonna rock around the clock tonight

Put your glad rags on and join me, hon'

We'll have some fun when the clock strikes one

[\(sound\)](#)

eu aprendia



Fragmentos da Lição 11 do livro *Essential English*
Figura 4

Aqueles textos de outro planeta não desencadeavam a semiose necessária para a aquisição daquela língua, não se conectavam com as minhas crenças, meus desejos, meu mundo. Encantada com o primeiro namorado, eu estava mais para “*Love me tender, love me sweet, never let me go*” do que para “*the minute hand moves*”. Não me interessava se o ponteiro dos minutos do relógio movia, me interessava “aprender a significar nessa nova língua e isso implica(ria) entrar em relações com os outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes.” (Almeida Filho, 1993:13).

Minha ansiedade aumentava a cada dia, apesar do intenso desejo de aprender inglês. Comparava aquelas aulas com as de francês dos dois anos anteriores. As aulas de francês tinham sido bem mais interessantes. Havia textos e a língua era usada de forma mais significativa. Lembro-me de ter produzido um calendário que me ajudou a aprender os nomes dos meses e dos dias da semana. Cada mês havia sido ilustrado com fotografias de lugares bonitos da França. Havia também um caderno de vocabulário, ilustrado com recortes da revista *O Cruzeiro* e a professora nos incentivava a ter correspondentes em francês.

Minha motivação era alta, meu desejo de aprender inglês era enorme, mas o *input* recebido não era relevante, apesar de se encaixar dentro da equação *input + I*. Não havia interação; raramente me era dada a voz para repetir algo em inglês (quanto mais para produzir algo significativo); era proibido fazer qualquer relação com a minha língua materna, que ficara exilada em minha mente, pois não podia ser usada para mediar a estrangeira.

2. O caos

Na primeira avaliação, o fracasso. Era a primeira vez em minha vida escolar que eu não obtinha média. Outras colegas também fracassaram e um grupo se organizou para tomar aulas particulares. Assim conheci Mrs. Joyce que nos dizia que “minha marido é brasileiro”, mas que quase morrera de rir quando me pediu para ler uma frase em que aparecia a palavra *rabbit* e eu pronunciei [ha'bit] em vez de [ˈræbit].

3. A auto-organização da aprendizagem

Mrs. Joyce nos pedia para ler frases em inglês para depois traduzi-las para o português ou nos dava frases em português para traduzirmos para o inglês. Na aula particular, o método era gramática e tradução e, no Instituto de Educação, o Método Direto.

Segundo o Método Direto, a língua materna não deveria ser usada na sala de aula, o professor deveria demonstrar os significados sem recorrer à tradução, pois era desejável que os aprendizes fizessem uma associação direta entre a língua alvo e o seu significado, ou seja, esperava-se que o aluno aprendesse a pensar em inglês (Larsen-Freeman, 1986:22-23).

Contrariamente àqueles pressupostos teóricos, eram as aulas de gramática e tradução que me ajudaram a aprender algumas estruturas e um bom número de palavras. Eu não compreendia o porquê da professora se esforçar tanto para demonstrar o significado de algumas palavras sem usar o português, pois a primeira coisa que fazíamos era traduzir mentalmente o significado e muitas vezes verbalizá-lo para desespero da professora.

Meu processo de aprendizagem se auto-organizava. As associações com o português não perturbaram o processo de aprendizagem, ou melhor, perturbaram sim, mudaram a ordem até então estabelecida e iniciaram a construção de um novo conhecimento, a língua inglesa. Na avaliação seguinte, recuperei a média perdida e não tive mais problemas.

Aprender uma língua estrangeira, na minha opinião é estabelecer um diálogo constante com a outra, ou outras línguas, que conhecemos. Vygotsky (1987:94) argumenta:

“A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro — uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à consciência das suas operações lingüísticas. Goethe tinha razão ao dizer que “aquele que não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece verdadeiramente a sua própria”.

A afirmação de Vygotsky se encaixa na minha história de aprendiz. Não só me valia do português, como o inglês me ajudava a refletir sobre minha própria língua. Um exemplo foi os tempos verbais. Acostumada, no estudo de português, a conjugar verbos sem me preocupar com seu uso, passei a fazer analogia com as regras de uso dos tempos em inglês e a traçar comparações. Da mesma forma, passei a prestar mais atenção à coesão textual no português, após aprofundar meus estudos em inglês.

Meu bom desempenho nas aulas de inglês levou meu pai a fazer o sacrifício¹⁸⁰ de me matricular na Cultura Inglesa. Minha auto-estima se elevava, pois um teste de nivelamento me permitira entrar direto para o terceiro período do curso básico. Eu estava no último ano do curso ginásial e meu sonho era ser médica.

Resolvi fazer os testes vocacionais para tentar convencer meu pai de que eu precisava fazer o curso científico¹⁸¹ para ter condições de passar no vestibular. Os testes indicaram vocação para o magistério. Frustrada,

¹⁸⁰ Meu pai era alfaiate e sua profissão estava em franca decadência com o advento das lojas de roupas prontas que eram vendidas à prestação.

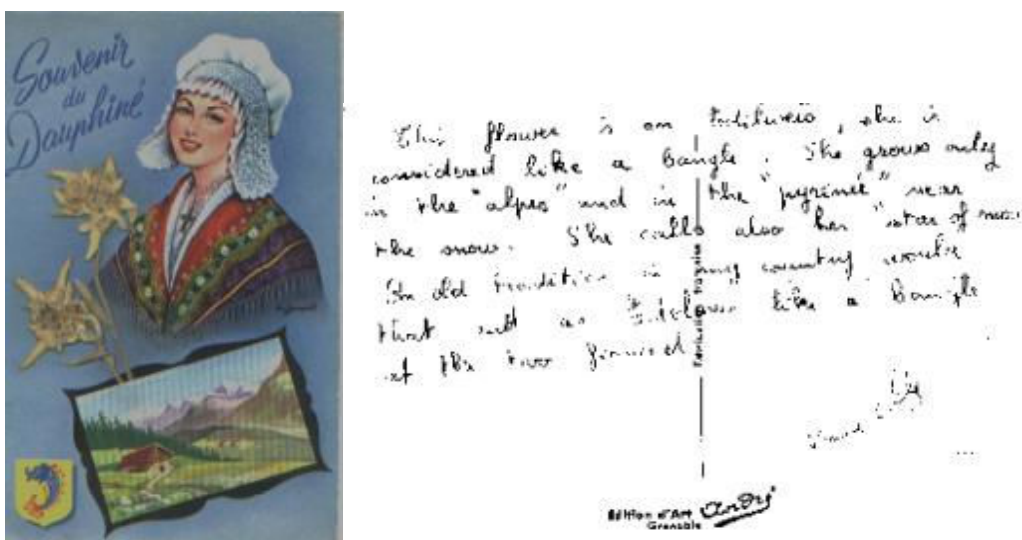
¹⁸¹ As opções da época no curso que hoje é denominado de médio eram: normal, clássico e científico.

escondi o resultado e insisti com meu pai que não queria fazer o curso de magistério, mas não fui bem-sucedida. Fui obrigada a fazer o Curso Normal¹⁸²[4].

4 Uma nova ordem se instala

A língua inglesa foi, aos poucos, ficando menos estrangeira. No curso Normal, a Professora Mônica Piancastelli utilizava textos muito interessantes e que ampliavam meu vocabulário. Lembro-me de ter ficado fascinada com uma versão da história de Chapeuzinho Vermelho.

A língua inglesa começava a fazer sentido para mim e passava a fazer parte de minha vida fora da sala de aula. Auxiliava colegas e parentes em suas dificuldades com a língua e, quanto mais os ajudava, mais eu aprendia. Consegui, em 1967, meu primeiro emprego como professora de inglês no Curso Complementar Arduíno Bolívar e em seguida na Cultura Inglesa. Era mais uma oportunidade de aprendizagem, pois ensinar para mim sempre foi sinônimo de aprender. Havia também meus correspondentes no exterior, mas a troca de cartas era muito esporádica, pois o correio não tão ágil quanto hoje. Uma delas era francesa e guardo, até hoje, um de seus cartões. Hoje, ao rever esse cartão, observei uma série de problemas lingüísticos que, naquela época, não me causavam nenhum estranhamento, pois o foco daquela atividade não simulada era o sentido e não a forma.



Cartão postal, enviado da França, por aprendiz de inglês
Figura 5

Terminado o Curso Normal, em 1967, meu pai quis pagar um curso pré-vestibular para que eu prestasse o vestibular para Medicina, mas eu achava que não seria bem sucedida. Só me restava uma saída — o curso de Letras , pois com meu conhecimento de língua inglesa, eu teria mais garantia de sucesso. Eu me casei em dezembro de 1967

¹⁸²[4] Por imposição de meu pai fiz o curso normal. Sem condições para pagar uma escola particular eram duas as opções: o Instituto de Educação ou o Colégio Estadual. Essas duas opções se reduziam a uma, pois meu pai não admitia que “menina mulher estudasse junto com menino homem”. Resistia à idéia de ser professora primária por ter dificuldade em lidar com crianças. Minha opção na época era o curso científico para prestar o vestibular de medicina. Fiz todo o curso Normal insatisfeita, mas acabei optando pelo curso de Letras, por não ter conhecimento suficiente que me permitisse prestar o vestibular para medicina.

e, em janeiro de 1968, comecei a estudar para o vestibular, mas o medo da prova de Latim me impediu de me inscrever na UFMG . Optei pela Faculdade de Filosofia Santa Maria da Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG), atual PUCMG , pois eles estavam iniciando um curso noturno e eu queria trabalhar. Aprovada nos primeiros lugares, fui aluna da primeira turma do Curso de Letras noturno que funcionava na Praça da Liberdade, em Belo Horizonte. Paralelamente, eu lecionava no Curso Complementar Pedro Américo.

5. O Curso Superior

Influenciada por alguns colegas do Curso de Letras , que eram também alunos da Faculdade de Direito da UFMG , prestei novo vestibular, ao final do ano, e, em 1969, iniciei o curso de Direito, na UFMG, no turno da manhã. Achava o curso pouco atraente e todas as aulas eram no formato de conferências. A participação dos alunos ficava restrita a perguntas para solucionar dúvidas. O inglês não me servia para nada naquele curso.

O ano era 1968, eu me engajara no movimento de resistência à ditadura e não conseguia entender como a Faculdade de Direito permanecia alheia ao que acontecia no país. Logo tive um *insight* “direito e justiça não são sinônimos”. Tive colega torturada por outro colega, e o AI5 limitava o instrumento do *habeas corpus*. Surgira um novo crime – o crime contra a segurança nacional. Não se questionavam as leis ou quem as produzia. A alienação dos professores e da maioria dos meus colegas me desestimulava.

O curso de Letras era instigante e eu me sentia no meu *habitat*, tanto nas aulas de inglês como nas de português. Tive excelentes professores de língua inglesa, de literatura inglesa e norte-americana. Os cursos de literatura eram verdadeiras catarses diante de tanta repressão, principalmente as de literatura inglesa. Li vários romances, e produzi muitos textos nas aulas de literatura, muito mais do que nas aulas de língua.

Um curso só de poemas de Shakespeare foi dado aos sábados à tarde pelo saudoso Paula Lima e versos ficaram gravados... “*Shall I compare thee to a summer day?*”/ Muito mais importante que a estética, eram as conexões que acionavam todo um sistema de crenças e valores e me transformavam em alguém menos preconceituosa e mais tolerante.

Nas aulas de língua o foco era a gramática e muito vocabulário. Além das atividades solicitadas pelos professores, eu procurava sempre estudar sozinha. Um dos livros adotados no curso de Letras, o livro de exercícios, era *Living English Structure*, de Allen. Eu fazia e refazia as listas de exercício do livro, mesmo quando não solicitada pelo professor. A gramática adotada no curso era a de Eckersley, o mesmo autor de meu primeiro livro. Comprei outras gramáticas e outros livros de exercício. Constantemente, relia as gramáticas e fazia e refazia listas de exercícios Sempre que tinha oportunidade me aproximava de estrangeiros para praticar o idioma. Às vezes lia páginas e mais páginas de dicionários, estratégia que nunca se comprovou eficiente, pois como afirma Vygotsky (1987:125), “o significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala”.

Algumas disciplinas não me atraíam, entre elas a fonética e a fonologia. Como dizia Vygotsky (1987) na década de 20, “essa separação entre o som e o significado é responsável, em grande parte, pela esterilidade da fonética e da semântica clássicas”. Na realidade, o que mais me atraía eram as aulas de literatura, pois elas sim me faziam pensar e o tipo de pensamento que emergia durante a leitura dos poemas, romances e contos e de nossos

encontros na sala de aula não estava “dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa” (Vygotsky, 1987:6).

6. Contexto não formal de aprendizagem

Para estudar Direito pela manhã, tive que abrir mão das aulas no Curso Complementar Pedro Américo. Consegui um emprego à tarde, como balconista do Centro de Artesanato Mineiro, no [Palácio das Artes](#), que acabara de ser parcialmente inaugurado. Eu cursava o segundo ano de Letras pela manhã, o primeiro de Direito à noite, e trabalhava de 12 às 18. Duas vezes por semana, de 18 às 19, eu estudava inglês e alemão, em dias alternados. O curso de alemão era gratuito, um convênio do Göthe Institute com a UCMG.

Trabalhar no Palácio das Artes foi muito importante no meu processo de aquisição da língua inglesa. Pude, pela primeira vez, praticar a língua em situação real, com os turistas estrangeiros que visitavam o Centro. Adquiri uma certa fluência e sou grata à prepotência de um americano que ao ser informado que “*The shop is shut*” me corrigiu, impacientemente, dizendo “*closed*”. Eu repeti: “*Sorry, it is closed*”^{183[5]}. Acontecia ali a negociação de sentidos essencial para a aquisição de um idioma. Nunca mais troquei *closed* por *shut*.

Hoje, revendo minha história de aprendiz, percebo que apesar de ter adquirido bastante fluência no ambiente de trabalho, continuava acreditando que saber uma língua era dominar sua sintaxe e saber muito vocabulário passivo. Na Faculdade, essa crença se reforçava com a teoria de Saussure nas aulas de lingüística. A língua era uma questão de dois eixos: o sintagmático e o paradigmático.

7. O processo de aprendizagem é sensível a *feedback*

Naquela época, os exames da Universidade de Cambridge exigiam muito conhecimento de vocabulário passivo^{184[6]} e eu passava horas tentando memorizar, por exemplo, todas as partes de um carro, muitas das quais não sei nomear até hoje, na minha própria língua.

Na Faculdade, havia professores com formação britânica e outros com formação americana. Um dos professores do Curso de Letras se assustava quando eu pronunciava “can’t” /kɑnt/ ou “everybody” /evrɪbɒdi/. Na Cultura Inglesa, onde eu continuava estudando, quando eu dizia “can’t” /kænt/, o Professor Derek dizia, “can /kænt/ é lá na praça Afonso Arinos^{185[7]}”.

Pressionada por *feedback* conflitante, resolvi optar pela variante americana, pois achava que a possibilidade de interação com falantes americanos seria mais provável, no meu contexto, em função das relações política e econômica do Brasil com os Estados Unidos. Aos poucos fui abandonando hábitos já formados e comeci a

^{183[5]} Anos mais tarde, já professora na UFMG, fiz minha primeira viagem aos Estados Unidos, e ao ver as placas de CLOSED nas lojas lembrava desse episódio que, apesar de desagradável, contribuiu para a minha aprendizagem

^{184[6]} Estou usando o termo vocabulário passivo para designar as palavras que são compreendidas, mas não são produzidas.

^{185[7]} Local onde funcionava o Instituto Cultural Brasil Estados Unidos, mantido por órgãos americanos.

monitorar minha pronúncia para me aproximar da pronúncia americana, da ortografia e de certas opções lexicais. Acabei falando uma mistura dos dois, ou seja, falando uma interlíngua que possuía traços das duas variantes.

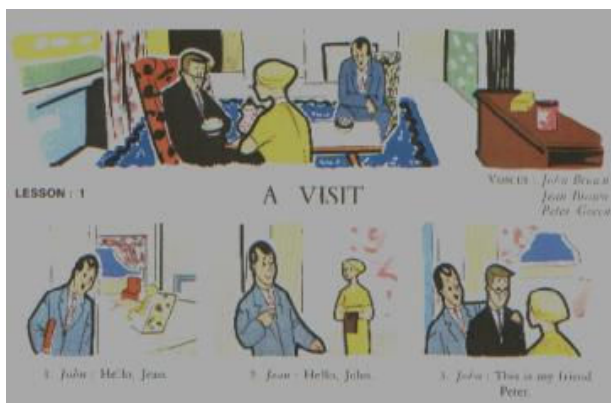
Meu processo de aprendizagem continuava em contextos de sala de aula – como aluna e como professora. No segundo semestre de 1970, ainda estudante, voltei a lecionar a língua inglesa e minha aquisição foi se consolidando, com muita repetição, muita consulta a dicionários e a gramáticas.

Sentia-me inferior aos colegas que haviam morado no exterior, pois ser competente na língua estrangeira, naquela época, significava falar a língua, o mais próximo possível, do falante nativo.

8. Ensinando para aprender

Concluído o curso de Letras, em 1971, continuei a aprender a língua. Dava inúmeras aulas por dia, ouvia as mesmas fitas e repetia as mesmas estruturas inúmeras vezes. Durante minha experiência no ensino básico e também no ensino superior, trabalhei com os livros didáticos mais famosos da época: *British-English by the audio-visual method*, *English 900*, *English 9001*, *First Things First*, *Question and Answer*, *For and Against*, *Beyond the Words*, *New Horizons*, *Situational English*, *First Strategies*, *Strategies*, *Access to English*, e livros de brasileiros: João Fonseca, Solange Ribeiro, Vicente Andrade, Mary Tavares, além de meu próprio livro em parceria com Júlio Pinto, *Let's Go*, da editora do Brasil. Cheguei a utilizar 4 livros diferentes ao mesmo tempo e todos tiveram sua pequena parcela de contribuição para o enriquecimento de minha aprendizagem.

No [Izabela Hendrix](#), usei o livro *British-English by the audio-visual method*, da editora francesa Didier.



Fragmento da Primeira Lição do livro *British-English by the audio-visual*

Figura 6

Foi com esse material que comecei a ter contato com falantes nativos, pois, pela primeira vez, havia uma fita gravada que eu repetia várias vezes para “educar o ouvido dos alunos”. A maior beneficiada, na realidade era eu, pois podia ter acesso ao texto escrito no manual do professor, enquanto os pobres dos alunos deveriam ficar, segundo o livro, 8 a 10 semanas sem ler os textos. O método era tão diferente de tudo que até então havia sido feito que, na primeira página do livro, havia uma explicação para os pais:

- “Your child will, for a period of 8 to 10 weeks work without a book, without an exercise book and he will not be assigned tasks. Don’t worry, this is deliberate.

- *“In audiovisual teaching, writing and speaking should not occur at the same time. Reading and writing will be introduced when the basic phonetic structures of the language have been thoroughly acquired.*
- *A word by word analysis is replaced at the beginning by constant practice of the basic structures of the language.*
- *Such a slow learning procedure does not include translation or by explaining the grammatical constructions. His teacher is the best judge.*
- *We advise you if you want to help him, to use the series of records which are exact copies of what he has heard in class-room but please ask his teacher first”.*

Eu não tinha consciência de variações de pronúncia dentro de uma mesma variante. Corrigia a pronúncia de meus alunos ao menor desvio dos modelos que eu julgava conhecer. Um dia recebi, no Instituto Izabela Hendrix, uma aluna americana e a nova aluna, ao ler um texto, pronunciou “often” não como / f n/, mas como / ft n/. Eu não me atreveria a corrigir uma nativa. Após a aula, recorri ao dicionário e a pronúncia, realmente, existia. Naquele momento, aprendi que havia variações lingüísticas dentro de uma mesma variante, e que eu, aprendiz/professora de uma língua, ainda bastante estrangeira, não saberia, em muitos momentos, distinguir um erro de uma variante.

9 Teoria e crenças

Minha experiência como aprendiz de inglês endossa a afirmação de Prabhu (1990: 171):

“The more indirect the relationship is between teaching and learning, the more difficult it is to attribute any specific piece of learning to any specific piece of teaching. It is, ultimately, difficult to tell what learning has taken place as intended by the teaching, and what has taken place independent of it (or, indeed, what in spite of it).”¹⁸⁶¹⁸¹

Aprendi muito nas aulas, mas aprendi mais, acredito, lendo, ouvindo, preparando as aulas e interagindo com meus colegas e com meus alunos. Comprovando a afirmação de Prabhu, não sei dizer que quantidade de aprendizagem foi resultado do ensino e que quantidade de aprendizagem foi produzida por outras conexões dos subsistemas que compõem a aprendizagem.

Tenho lembranças de fragmentos do processo. Sei os momentos exatos em que aprendi determinadas palavras e estruturas e até dos raciocínios desencadeados. Esses exemplos não aconteceram em aulas de língua inglesa, mas ouvindo o colega, ou o professor, em aulas de literatura; em interações com nativos; e em leituras.

Lembro-me com detalhes dos momentos diferentes em que aprendi que não se diz “The shop is shut” com um americano no Palácio das Artes; a forma de agradecimento “I appreciate” com um senhor nos Estados Unidos; as palavras “unfair” e “undo” ditas por diferentes colegas em aulas de literatura. Sei também qual foi o momento em que incorporei o modal “might” ao meu discurso, após ler um artigo que dizia que falantes de inglês, como língua

¹⁸⁶¹⁸¹ “Quanto mais indireta é a relação entre o ensino e a aprendizagem, mais difícil se torna correlacionar o que foi aprendido ao que foi ensinado. Em última análise, é difícil dizer que aprendizagem resultou efetivamente daquilo que se pretendeu ensinar e o que aconteceu independentemente disto (ou, de fato, a despeito disto)”. (Tradução livre de Maralice de Souza Neves)

estrangeira, usam pouco ou não usam esse modal. No entanto, tenho consciência de que dificilmente uso o modal “ought to”. Um último exemplo foi o espanto ao ouvir a Professora Ana Lúcia Gazolla utilizar a estrutura “...for me to do” seguida do *insight* que “mim faz em inglês”, mas não faz em português.

Minhas crenças, de que podemos aprender com qualquer método, e que se aprende apesar do método, foram se cristalizando ao longo de minha carreira. Essas crenças levaram-me a investigar as estratégias individuais de aprendizagem, logo após meu doutoramento.

Constatei que as pessoas utilizam algumas estratégias semelhantes e outras nem tanto e isso reforça o modelo que proponho, pois explicaria essas diferenças como decorrentes das infinitas possibilidades de articulação entre os subsistemas.

10. Conclusão

O papel do método perde um pouco o seu lugar no palco, pois ele é apenas um fractal no caleidoscópio da aprendizagem. Assim pensando, sou obrigada a discordar, parcialmente, de (Prabhu 1990: 168), quando ele afirma que:

“A prevalent notion of the best method is that it is the method that yields the best results in terms of learning outcomes. Since the aim of all teaching is to bring about as much learning as possible as quickly as possible, it seems self-evident that teaching methods should be judged by the amounts of learning they can lead to, in a given period of time.”¹⁸⁷^[9]

É impossível avaliar se o resultado de uma aprendizagem foi consequência ou não de um método, pois a aprendizagem é um sistema não-linear, imprevisível, e não é tarefa fácil descrevê-lo.

A narrativa de minha história como aprendiz de língua inglesa é fruto de meu ponto de vista, condicionado a um sistema social complexo. Como diz Neves (2002:230), “os sujeitos são efeito de sentido de uma história, de uma ideologia, de um inconsciente.”

Minha história, portanto, não pode ser generalizada para explicar outras aprendizagens e nem para prever como acontece a aprendizagem de uma língua em outros contextos semelhantes. Esses contextos não serão nunca iguais, por mais semelhantes que sejam.

A lição que posso tirar de minha própria história é que não devo impor minhas estratégias de aprendizagem a outros aprendizes, pois estaria tentando impedir que meus alunos fossem sujeitos de sua própria aprendizagem e consequentemente de sua própria história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

¹⁸⁷^[9] “Uma noção que prevalece em relação ao melhor método é a de que ele é aquele que promove os melhores resultados em termos de aprendizagem . Uma vez que o objetivo de todo ensino é ocasionar a maior quantidade de aprendizagem, o mais rápido possível, parece evidente por si mesmo que os métodos de ensino sejam julgados pela quantidade de aprendizagem que promovem dentro de um dado período de tempo.” (Tradução livre de Maralice de Souza Neves)

ECKERSLEY, C.E. *Essential English*. London: Longmans, 1960. Book one.

HOWATT, A. P. R. *A History of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

NEVES, M. S. *Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – IEL/ Universidade Estadual de Campinas.

PRABHU, N. S. There is no best method –why. *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p.161-176, Summer 1990.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Narrativa 8:

Aprendi inglês aos 11 anos de idade, em 1973, no meu curso ginásial no Estado do Rio de Janeiro, onde nasci. Eu e a minha irmã, que é onze meses mais nova do que eu, fizemos concurso para estudar no Colégio Municipal Presidente Castelo Branco. À época da seleção, a minha irmã iria para a quarta série primária, mas, como ela havia se saído muito bem no exame de seleção, a Secretária de Educação autorizou o seu ingresso no Ginásio. Eu e a minha irmã estudávamos na mesma sala.

Lembro-me da minha primeira professora, Miss Cremilda, uma professora motivadora, que fazia de tudo para que seus alunos gostassem das aulas. O método utilizado era gramática e tradução. Aprendíamos o verbo *to be*, presente, passado e futuro dos verbos, interrogativa e negativa. Não via muito propósito naquelas aulas, mas o que eu podia fazer? O inglês tinha o mesmo nível de importância das outras disciplinas e o aluno que não se dedicava podia ser reprovado. Não me recordo do livro adotado, mas, havia nele, textos sobre os Beatles, a Rainha Elizabeth e outros temas interessantes.

Na minha escola, fazíamos diversas oficinas, como gráfica, eletricidade, carpintaria, cerâmica. Adorava as aulas de cerâmica e queria fazer a Escola de Belas Artes. Em 1974, o meu professor de inglês deu, a mim e à minha irmã, uma bolsa para estudarmos em sua escola de inglês. Não queria estudar inglês. Aliás, odiava inglês. Queria fazer Belas Artes.

Meu pai, então, conversou comigo e disse-me que seria importante fazer inglês, pois me ajudaria no Vestibular. Desse modo, fui para a tal escola meio a contragosto. No ano seguinte, eu e minha irmã fizemos um exame de nível para estudar no CCAA. O método, usado na escola, era o áudio-visual, o que, à época, era um grande avanço.

Adorei as aulas, que eram dadas com projeções de slides numa tela para que repetíssemos o que era falado. Apesar de alguns teóricos não concordarem com muita repetição, foi assim que aprendi inglês. A repetição era algo tão constante, que, quando ia dormir, repetia na cama as palavras que tinha aprendido na aula. Decidi ter um caderno de vocabulário para praticar ainda mais. Escrevia várias vezes palavras com a grafia difícil, como *hitchhike*. Sonhava em ir para os Estados Unidos para poder falar com um americano de verdade. Num certo nível do curso, tivemos de comprar um dicionário Inglês-Inglês. Adorava o meu dicionário e copiava as definições das palavras. Porém, em

muitas definições, havia palavras desconhecidas, o que fazia com que eu procurasse as suas definições também. Isto serviu para que o meu vocabulário não ficasse restrito ao que era ensinado nas aulas. Eu e a minha irmã éramos ótimos alunos e competíamos para ver quem tiraria a nota maior nas provas. Isto fez com que fôssemos alunos muito determinados e dedicados.

Dos 15 aos 17 anos de idade, fiz o meu Curso de 2º Grau no Colégio Estadual Henrique Lage, em Niterói. Era uma escola técnica, na qual formei-me em Estruturas Navais. Niterói é uma cidade em que há muitos estaleiros e seria fácil arrumar um emprego. O ensino de língua inglesa lá também se resumia em exercícios gramaticais e tradução, e aprendia os nomes de peças de navio em inglês.

Aos 16 anos, fazia pequenos quadros para vender. Morava em Niterói e tinha de ir a Botafogo para entregar uma encomenda. Na volta, peguei um ônibus até a Praça XV para pegar a barca para voltar a Niterói. De repente, no ônibus, ouvi uma garotinha de uns quatro anos dizer “Mom, is that a horse?”. Tremi de emoção. Estava diante de uma garota de quatro anos que falava inglês com sua mãe sobre uma estátua de um homem em um cavalo, como as muitas que existem no Rio. Desci na Praça XV e percebi que elas também desceram no mesmo ponto. Parei em um bar para dar tempo para elas passarem e as segui. Entraram também na barca e sentei-me ao lado delas. Levei uns dez minutos para ter coragem de falar com elas. Não sabia o que dizer. Tinha receio de não me fazer entender e de não entendê-las. Finalmente, disse “Excuse me, are you American?” E a conversação começou. Peguei o endereço delas no Rio e nos comunicamos por um tempo. Depois disso, perdi o medo de falar com um estrangeiro.

Eu, a minha irmã e dois primos, que também estudavam inglês, íamos freqüentemente ao Pão de Açúcar para esbarrar nos gringos e começar uma conversação. Começávamos sempre com “Excuse me”, uma expressão que nos servia bem para abordar um estrangeiro. Passávamos a tarde toda lá, conversando e conversando.

Em casa, eu e a minha irmã só falávamos em inglês, o que irritava um pouco a minha mãe, por julgar que estávamos com segredos. Aos 16 anos, consegui uma correspondente americana, o que favoreceu a minha habilidade na escrita. Adorava receber as suas cartas, especialmente porque colecionava selos. Trocávamos fotos, calendários, cartões e informações sobre nós e sobre os nossos países.

Aos 18 anos, fui aprovado no Vestibular para Engenharia Civil, e devo confessar que os meus conhecimentos de inglês realmente contribuíram para a aprovação. Aos 18 anos também, por influência do meu pai, que é militar, fiz seleção para ser Sargento Especialista da Aeronáutica. Fiz a prova, torcendo para não passar. Mas, a vaidade era maior e não me permitia fracassar em nada que fazia. Fui, então, aprovado e mudei-me para Guaratinguetá-SP, para fazer o curso. Os meus conhecimentos de inglês ajudaram-me a fazer o curso que queria: Controlador de Vôo.

Na escola, dava aulas de reforço em inglês para os alunos que tinham dificuldade e isto deu-me um certo status na escola: era dispensado de fazer as faxinas no alojamento e era escalado para conversar com visitantes estrangeiros. Levei meus livros de inglês para a escola e ficava lendo os textos, em voz alta, para praticar a pronúncia. A pronúncia manteve-se boa, mas perdi um pouco a fluência por não ter com quem conversar. Na escola, as aulas de inglês priorizavam exercícios gramaticais e repetições de sentenças. Aprendi, também, a fraseologia padrão em inglês, usada no controle de vôos.

Fiz o curso em dois anos e, aos vinte anos de idade, formei-me e fui trabalhar no aeroporto de Goiânia.

Chegando a Goiânia, procurei uma escola do CCAA para terminar o meu curso. Estava no livro 11 de um curso de 13 livros. No início, tive muita dificuldade para acompanhar as aulas, pois tinha ficado dois anos sem estudar inglês regularmente, por causa da Escola da Aeronáutica. Falei com a professora que ela teria de ter um pouco de paciência comigo. Resolvi, então, pegar os livros antigos e estudar sozinho em casa. Na primeira prova, tirei a maior nota da turma, o que causou surpresa para os meus colegas. A escola oferecia uma bolsa de estudos para os melhores alunos e formei-me no curso com essa bolsa. Ao terminar o curso, fui convidado para trabalhar na escola como professor de inglês, mas não pude aceitar, pois, como trabalhava na torre e fazia o meu curso na faculdade, não tinha tempo nem disponibilidade.

Na torre de controle em Goiânia, tínhamos de, às vezes, controlar os vôos em inglês, usando a fraseologia padrão. Às vezes, pedíamos para os pilotos falarem em inglês para praticarmos.

Transferi o meu curso de Engenharia para a UFG e estudei por mais um ano e meio. Comecei a não gostar muito do curso e percebi que não havia feito a melhor escolha. Fui, então, à Faculdade de Letras para ver a possibilidade de transferir-me para aquela faculdade. Consegui a vaga e formei-me em Letras Português/Inglês.

Na universidade, voltei a ter, no início, dificuldade, pois a professora era britânica e eu tinha aprendido inglês americano. Tive então, de me adaptar à sua pronúncia e estudar muita fonética. A professora, em certos momentos, impunha o inglês britânico e não aceitava as palavras que eu escrevia em inglês americano e nem a minha pronúncia. Essa experiência, apesar de um tanto traumática, foi positiva, pois percebi que existem vários “ingleses”, e que o fato de eu saber inglês americano não era suficiente para eu me comunicar. Aprendi, dessa forma, o inglês britânico também.

Graduei-me aos 26 anos em Letras e estava muito feliz com o meu curso. Além de trabalhar na torre, dava aulas de inglês numa conceituada escola de línguas em Goiânia, que pertencia àquela professora britânica.

Aos 29 anos, tive uma oportunidade única na vida. O governo japonês estava selecionado quinze brasileiros para participar de um programa cultural, que duraria 50 dias, no qual participariam treze países. Para Goiânia, as vagas eram para professor de música e para professor de inglês. Fiz a seleção e fui aprovado em primeiro lugar. Antes da viagem, nós, os participantes do programa, fizemos um curso de língua e cultura japonesa em Brasília, Lá aprendemos algumas frases em japonês para ajudar-nos na viagem. Recebemos um manual em que havia sentenças em português, em inglês e em japonês. Segui, então, destino para o Japão, e lá pegaríamos um navio para ir ao Havaí, Acapulco, Nova Orleans e Caracas. A língua oficial no navio era o inglês. Apesar de o curso, em Brasília, ter sido curto, pude falar algumas coisas em japonês com os japoneses.

O vôo para o Japão fez escala em Miami, e finalmente eu estava nos Estados Unidos. Confesso que não achei muita graça, pois muitas pessoas, em Miami, falavam espanhol e não inglês. De lá, fomos para Los Angeles. Em Los Angeles, pude falar mais inglês com as pessoas.

No dia seguinte, pegamos o vôo para Tóquio. Lá pude perceber que quase todo mundo fala inglês e pude aprender muitas coisas sobre o Japão, sua cultura, seus tempos, seus palácios medievais, conversando com japoneses em inglês. Após treze dias no Japão, embarcamos para nossa viagem.

No navio, havia participantes falantes de português, espanhol, inglês e japonês. Entre os falantes de inglês, incluíam-se os participantes de Tonga, Fiji, Austrália, Estados Unidos e Canadá, com quem eu conversava e, por meio dessa interação, tive a oportunidade de ter contato com diversas variedades do inglês. Eu tive mais dificuldade

de compreender os australianos, inclusive os americanos diziam a eles: “Por que vocês não falam inglês?” Em Nova Orleans, um australiana foi a uma loja de sapatos e não conseguiu comprar sapato algum, pois a vendedora não a compreendia. Dessa vez, tive a certeza de que existiam diferentes “ingleses”!!!!

Após a viagem, vi, então, que o inglês era realmente o que eu queria e, em 1992, fiz concurso para ser professor de inglês na UFG, onde trabalho até hoje. Posteriormente, fiz o meu mestrado e o meu doutorado, sempre tentando compreender melhor o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Sempre gostei de ouvir música em inglês e uso muitas músicas, em sala de aula, com os meus alunos. Antigamente, esforçava-me para ouvir as músicas, no intuito de tirar-lhes a letra. Era um excelente exercício para aprimorar o *listening*. Hoje em dia, não faço mais isso, pois a carga de trabalho é grande e há inúmeros sites no qual obtemos letras de música. O que faço é conferir as letras, pois, em muitos sites, as letras das músicas estão com erros. Apesar de ter aprendido por meio da repetição, não utilizo essa forma de ensino em minhas aulas. Faço com que os alunos pratiquem a língua de uma forma mais interativa e significativa, por meio de jogos e tarefas em pares. Hoje em dia, para manter o meu inglês, escrevo para amigos no exterior, assisto à CNN, vou ao cinema, converso com amigos e com os alunos, ouço músicas, leio revistas e livros, viajo sempre que posso para os Estados Unidos, e tiro dúvidas com alguns falantes nativos. Percebo que, até hoje, estou aprendendo a língua, visto que uma língua é algo dinâmico, em transformação, o que nos possibilita novas aprendizagens.

Para fazer o doutorado, tive de estudar, por três anos, outra língua: o francês. As aulas já se adequavam à abordagem comunicativa. Aprendíamos gramática, conversações, leitura e escrita. Comparando com o inglês, achei o francês mais difícil, principalmente os verbos. Eu ficava horas e horas conjugando, por escrito, os verbos, para praticar suas terminações. A minha motivação para aprender essa língua era, principalmente, fazer a prova para o doutorado, mas gostava de falar francês em sala de aula. Percebia que, quando ia me expressar em francês e não sabia alguma palavra, a língua inglesa emergia para completar as lacunas, e não a língua portuguesa. A sensação que eu tinha era que o fato de eu estar aprendendo uma terceira língua fazia que me apoiasse na segunda língua e não na língua materna. A minha interação, em língua francesa, restringia-se às oportunidades existentes em sala de aula. Fora da sala, quase não tínhamos oportunidade de estar em contato com a língua. Ao final do curso, já lia bastante em francês e fui capaz de ler o livro *Le Petit Prince*. Li também livros de lingüística em francês para me ajudar na prova de doutorado. Após o doutorado, não tive mais contato sistemático com a língua francesa.

Hoje em dia, percebo o quanto saber a língua inglesa abriu várias portas para mim e deu-me acesso a informações e a novas culturas. Vejo que o meu pai, com sua sabedoria, tinha realmente razão.

Narrativa 9:

Lembro-me do momento que minha mãe organizava meu material para me levar à minha primeira aula no curso de inglês do C. C. A. A. (Centro de Cultura Anglo-Americana), em 1982. Eu tinha apenas 9 anos de idade. As palavras de minha mãe ecoam, claramente, em minha memória neste momento. Assim ela me disse: “Meu filho, você vai à sua primeira aula de inglês. Isso é muito bom, porque aprender inglês desde cedo facilitará em muito sua vida de estudante”. É claro que ela queria acrescentar “e sua vida profissional também”, mas acho que ela considerou tal assertiva um pouco pesada para uma criança de 9 anos. A crença de minha mãe se instaurou em minhas

convicções. Rumei, junto dela, para o C. C. A. A., na esperança de que, a partir daquele dia, eu seria uma criança diferente, mais feliz, talvez.

Quando adentrei a sala de aula, o professor foi logo me cumprimentando, dizendo-me: “Hi!”. Sorri e, pelo contexto, imaginei que ele estava dizendo “Oi”, ou coisa similar. Ele, então, conduziu-me à carteira e, após alguns minutos, iniciou a aula do nível “Children’s Course”. O material didático era todo produzido pela própria Escola de Idiomas. Estranhei um pouco, pois eu estava acostumado a usar material didático de Editoras reconhecidas da época. Não sei se senti desapontamento, ou simplesmente estranheza. Percebia, porém, sem me dar conta do todo, que o livro didático tinha seu espaço na sala de aula, como se fosse um guia ou norte de minha aprendizagem. O livro que o C. C. A. A. ora me apresentava não me convenceu de sua validade, embora eu devesse usá-lo. Com o tempo, essa impressão se diluiu e eu comecei a vê-lo como material didático em nível de excelência como os das Editoras.

De repente, o professor aponta para uma figura e diz, pausadamente “T h i s i s a h o r s e”. O colega do lado, adianta-se rapidamente: “Ah! Um cavalo!”. O professor, agita-se e responde, quase que irritado: “Não! Aqui não fazemos uso de traduções! Vocês são proibidos de traduzir!” Durante todo o curso, a tradução foi tida como algo intocável, e, sinceramente, em vários momentos eu senti falta de lançar mão da tradução para tirar dúvidas quanto a significados de palavras, expressões e, até mesmo, alguns phrasal verbs mais básicos.

Quanto eu entrei no C. C. A. A., eu estava cursando a 3ª série do ensino fundamental. Permaneci lá até a 3ª série do já extinto 2º grau, quando me formei no curso. Os métodos de ensino foram sempre os mesmos: teacher-centered, very few moments of interaction among students, teacher-asks-students-answer methodology, book-reliance communicative strategies, dentre outras. Falava-se muito, já nos dois últimos anos do curso, de método comunicativo, em que o aluno adotava uma postura mais participativa, interativa. Tal método, porém, não deixava nossos professores muito confortáveis. Sentíamos que eles preparavam as aulas, como se fossem scripts, e ensinavam os conteúdos de cada lesson. Não havia criatividade. Autonomia do aprendiz?! Nem pensar!

Quando me formei, busquei vários outros recursos para permanecer atualizado. Embora eu tivesse tido aulas com nativos, sobretudo nos três últimos anos de meu curso no C. C. A. A., eu sempre busquei me relacionar com pessoas fluentes no idioma, nativos ou não. Na Universidade, explorei bastante o inglês e o espanhol, uma vez que me graduei em Administração com habilitação em Comércio Exterior. A crença de minha mãe se concretizava: além de o domínio do inglês me auxiliar na vida acadêmica, minha vida profissional dependia dele.

A cada dia me interessava mais pela língua inglesa. Quando me graduei, já havia decidido tentar mestrado em ensino de LE ou em Análise do Discurso na UFMG. Minha primeira disciplina isolada foi com a Profª Laura Miccoli, em 1999. Li muitos textos acadêmicos em inglês. Com isso, minha habilidade de leitura melhorou consideravelmente. Desde então, tenho tido a preocupação de aperfeiçoar-me cada vez mais na língua, em sua totalidade. O que sei é que o domínio do idioma para mim é algo muito ligado à minha identidade, chegando ao ponto de ser um dos elementos que a moldam, fazendo-me uma pessoa mais feliz, creio.

Narrativa 10:

Como eu aprendi inglês (Atualmente: professora de inglês e pesquisadora)

Cresci nos anos 60 na era do rock e das primeiras calças jeans, que naquele tempo eram chamadas de calça Lee. A influência da cultura americana trazida pela música, filmes e sociedade de consumo nos bombardeava dia e noite. E eu ... estudava alemão... Minha irmã, 5 anos mais velha, estudava inglês no InterAmericano em Curitiba. E eu ... estudava alemão. Não que eu não gostasse, mas era muito mais “bacana”, para usar uma gíria da época, estudar inglês. Meus pais sempre nos incentivaram a estudar línguas; éramos de uma família de classe média de pais trabalhadores e instruídos e minha mãe, que sempre trabalhou fora, dizia que conhecer línguas estrangeiras era muito bom para conseguir um emprego melhor, poder ler livros no original, poder conversar com pessoas de outras partes do mundo e, principalmente, poder viajar.

Aos 17 anos minha irmã foi uma bolsista do *AFS International Scholarships* e passou quase um ano com uma família na Califórnia. Foi a gota d’água; impus meu desejo de estudar inglês. Meus pais aceitaram com a condição de que eu não deixasse o alemão de lado. Eu estava tão ansiosa por começar as aulas no Inter que não quis esperar o início do ano escolar e sacrifiquei o verão de 1968 para fazer curso de férias com aulas diárias. Eu caminhava cerca de meia hora até o centro da cidade, assistia uma hora e meia de aulas e voltava colina acima para casa; quando o bolso permitia, com um sorvete nas mãos. O método era o da gramática-tradução, as aulas em salas não muito grandes com cerca de vinte alunos e professores que rezavam pela cartilha da época (aqui entre nós, aulas bastante chatas). Mas eu, oras bolas, eu não me restringi à sala de aula. Como “rata de biblioteca” que era, com carteirinha da Biblioteca Pública do Paraná, com fama de ter lido tudo que havia em casa, na casa do vizinho Engel, na biblioteca do colégio em que estudava, enfim em todas as bibliotecas que pudesse alcançar, não me conformei em apenas ir às aulas. Comecei a explorar o Inter que funcionava no 9º. andar do Edifício Garcez na Rua XV, hoje Rua das Flores. Descobri que aquela era uma biblioteca diferente: tinha revistas em inglês, discos de vinil e fitas magnéticas em rolo, e aparelhos de som onde se podia ouvir as músicas. Que paraíso! O verão foi divertido e proveitoso. Eu até já arriscava escrever algumas palavras ou pequenas frases em inglês entremeadas nas fofocas sobre o Festival de Música Brasileira da TV Record que eu mandava para minha irmã.

Quando ela voltou, foi a glória! Ganhei um vestido no modelo do *Sargent Pepper’s Club* dos Beatles, muito chicletes americano e uma calça Lee novinha. Minha irmã trouxe discos do quarteto de Liverpool, de Peter, Paul and Mary, entre outros. O ano escolar regular começou e eu tive que aprender a dividir meu tempo de estudo entre o último ano do ginásio, as aulas de alemão, de inglês e de piano. O planejamento de horários para tudo vem da necessidade de se precisar fazer bem tudo isso. Eu não tinha consciência disso, mas já naquela época aprendi a dividir meus horários e organizar meu esquema de estudos.

Entreí no Curso Normal e prossegui minha vida de aprendiz de línguas. Em alemão, eu fazia o estritamente necessário para não ficar reprovada. Já em inglês... lancei mão de tudo ao meu alcance. Eu ouvia à exaustão os discos de minha irmã e tentava “tirar” as letras das músicas. Naquele tempo os álbuns não traziam as letras. Eu falava inglês sozinha, perguntando e respondendo coisas que eu via nas lições. Lembro-me claramente de episódios onde eu conversava comigo mesma em inglês no banho, em frente ao espelho, com meus desenhos, etc. Em nossa casa, cada um podia dar palpites ou pintar seu quarto como quisesse. Minhas paredes eram cheias de cartazes psicodélicos em inglês e de paisagens estrangeiras. Lembro-me claramente de um que dizia “Pity the poor cat has nine lives to live”. Os dizeres me intrigavam porque não foi de imediato que eu compreendi esta frase. Investiguei, perguntei, até entendê-lo. Quantas informações havia neste cartaz: primeiro que *pity* poderia ser um substantivo ou um verbo no

imperativo, depois a informação cultural de que nos EUA os gatos têm nove vidas (ao invés de sete). Estas informações culturais entravam naturalmente em minha consciência, sem eu me perguntar o porquê. Eu entrava em agências de turismo para pedir esses cartazes e “aproveitava” para tentar ouvir um pouco de inglês, caso houvesse algum estrangeiro lá dentro. Eu ia aos Correios, postar alguma carta minha ou de meu pai, e ficava atenta procurando por estrangeiros em apuros com o sistema brasileiro. Caso visse algum, imediatamente eu me acercava e largava “May I help you?” Depois de resolvido o impasse, sempre sobrava uma palavrinha ou outra para eu praticar uma comunicação.

Assim fui levando. Nas aulas de inglês não tive dificuldades para memorizar os verbos no passado, e por estudar alemão, achei fácil o sistema verbal e adorei a idéia de não precisar decorar os artigos segundo os gêneros dos substantivos. Até que cheguei ao nível 4 de inglês e peguei um dos professores mais exigentes naquela época no Inter: Mr. Gilberto. Neste nível introduzia-se o *Present* e o *Past Perfect tenses*. Com tantos afazeres, com tantos apelos interessantes do inglês, aconteceu o impossível: fiquei reprovada! Como contar aos meus pais? Como fazê-los pagar de novo por um semestre perdido? Morta de vergonha, convoquei uma reunião familiar e contei toda a verdade. Eu havia, realmente me descuidado, mas aquele assunto gramatical era para mim muito difícil. Meus pais me ouviram sérios e perguntaram o que eu sugeria. Eu me propus a fazer curso de férias de novo (havia descontos atrativos) para recuperar o semestre perdido. Eles concordaram. E lá fiquei eu, pelo segundo ano, tomando sorvete e estudando inglês. Nesta segunda vez em que fiz o nível 4 conscientizei-me de que se quisesse aprender inglês de verdade, não bastaria ir às aulas, cantar as canções e falar abobrinhas com turistas. Eu teria que realmente estudar. Sentei-me e fiz esquemas enormes com folhas de papel almaço grudadas umas nas outras escrevendo frases em todos os tempos verbais que eu já conhecia, em diferentes pessoas do verbo, no afirmativo, no negativo, no interrogativo, com respostas longas, com respostas curtas, uffffa... Aprendi a estudar gramática. Funcionou para mim. Fui aprovada com facilidade e nunca mais tive dificuldade para estudar para as provas de inglês.

Nesta época o Curso Normal começou a apertar, exigindo estágios e observações e eu precisei largar algumas atividades. É claro que fiquei só com o inglês. Tivemos bolsistas americanas vindo morar em nossa casa: Jeannie ficou 2 meses e Bárbara ficou todo o ano de 1970 conosco. Elas só reforçaram meu interesse pelo inglês, me ajudando com a pronúncia enquanto eu lhes ensinava alegremente o português.

Com Bárbara, cujo pai era militar em Anápolis, cuja mãe era funcionária do governo Nixon e cujo irmão era piloto de helicóptero no Vietnam, aprendi a ver o lado negativo dos Estados Unidos. Ela, que com a respiração presa, abria as cartas que lhe chegavam até abrir num sorriso ao saber que o irmão estava bem, me relatou os protestos anti-guerra, a quantidade de POWs (prisoners of war) e MIAs (missing in action) entre seus amigos e parentes. Dividimos o quarto, de paredes agora cobertas de cartazes de protesto, as vidas de adolescentes tão iguais e tão diferentes e construímos uma amizade para a vida toda. Vi Bárbara apenas duas vezes depois que ela deixou nossa casa em Curitiba, mas quando anos mais tarde a filha de minha irmã nasceu, não houve outro nome a escolher. Temos na família minha sobrinha Bárbara, que hoje é excelente professora de inglês.

Em agosto de 1971 foi a minha vez de embarcar para a Carolina do Norte e viver um ano com uma família americana. Quando cheguei lá, percebi que eu já falava um tipo de inglês, mas que teria que aprender as nuances fonológicas e lexicais típicas do sul. Logo no princípio, ficava irritada porque não conseguia entender o que meu avô americano dizia, pois ele era das montanhas da Carolina e falava quase que um dialeto local, muito diferente. Passei

um ano quase sem falar português. Telefonemas eram complicados, falei com minha família no Brasil no Natal e no meu aniversário. Embora tivéssemos encontros regulares dos bolsistas na região, não havia nenhum brasileiro além de mim. Então passei a falar inglês com franceses, suecos, alemães, australianos, africanos do sul, japoneses, enfim, passei a ouvir todos esses diferentes sotaques. Eu tinha um irmão americano de 11 anos que me ensinou as lendas e histórias infantis, tais como *The Sandman*, *Paul Bunyan*, etc. Me saí bem na escola, especialmente em inglês, e aprendi a falar como uma sulista, acentuando as vogais abertas finais e imprimindo um ritmo indolente à minha fala.

Voltando ao Brasil, em julho de 1972, fui conversar com a diretora do InterAmericano em Curitiba para ver se conseguia avançar alguns níveis, uma vez que eu era quase uma falante nativa. Lembro-me bem do ambiente formal, ela em sua escrivaninha e eu pequenina, humilde sentada à sua frente. Quando, orgulhosa, abri minha boca para explicar o que queria – com aquele sotaque sulista, ela arregalou os olhos e explodiu num protesto: *What did they do to your English?* Anos mais tarde, no mestrado que fiz em Linguística na Unicamp e quando estudei muita Sociolinguística, é que fui entender todo o preconceito encerrado naquela reação.

O fato é que com o inglês que eu havia aprimorado durante minha estadia nos Estados Unidos, passei facilmente no exame de Michigan e concluí o curso avançado de inglês no Inter. Aos poucos, fui me adequando novamente ao sotaque padrão.

Chegou o tempo do vestibular. Entre os cursos da área de Humanas, Letras era um de meus preferidos. Passei em 8º. lugar, só que ao invés de cursar Inglês, como era de se esperar, optei em voltar para o Alemão, língua de meus antepassados. Na época julguei que, como eu já sabia bem o inglês, preferia estudar uma nova língua. Os alunos da Universidade Federal do Paraná que faziam alemão tinham preços especiais para estudar no Goethe Institut que promovia cursos de alemão e atividades culturais em uma efervescente Curitiba de meados dos anos 70. Lancei mão de todas as oportunidades e aprendi também alemão.

Inglês foi, desde que voltei dos Estados Unidos, meu ganha-pão. Dava aulas particulares em todos os horários que tinha livre na Universidade. Meus trabalhos e seminários eram preparados a noite e nos finais de semana. Hoje reconheço que ao dar aulas de inglês, eu me impunha a pesquisa sobre como melhor ensinar a língua que eu havia aprendido. Para cada situação, para cada aluno, eu buscava ou até criava os materiais mais apropriados. Devido a esta metodologia peculiar, eu era requisitadíssima como professora. Tive até dois alunos, filhos de um médico que havia feito doutorado nos Estados Unidos, onde eu ia dar aulas para brincar em inglês, pois a mãe queria que eles mantivessem o domínio da língua.

No final da faculdade precisei decidir entre o mestrado na Unicamp em Linguística ou o Curso de Preparação para Professores de Alemão, primeiramente em Belo Horizonte e depois na Alemanha. Optei pelo primeiro e daí as coisas se precipitaram. Em Campinas, estudando a fundo os mecanismos que regem o funcionamento da linguagem e suas situações de uso, fui me apaixonando cada vez mais pela minha profissão. Durante o mestrado conheci meu marido, um paraense que me trouxe para Belém, onde continuei minha carreira de professora de inglês. Por imposição legal para avançar na profissão, voltei para a faculdade e fiz a formação complementar para obter o diploma de licenciada em Letras Inglês na Universidade Federal do Pará. Para continuar ensinando inglês, estudei e estudo cada vez mais. Até hoje, gosto muito de preparar um assunto novo, gosto de ensinar cursos que nunca ensinei antes porque sei que antes de ensinar, vou aprender muito sobre aquele assunto.

Anos mais tarde, para empreender meus estudos de doutorado, aprendi francês. Comecei autonomamente com cursos em fitas cassete e livros, depois com programas de computador, para aprender os elementos básicos da língua. Em seguida, contratei professores particulares ou tive aulas em dupla. O aprendizado avançou rapidamente pois eu já me conhecia bem enquanto aprendiz e tomei todas as providências para avançar no meu conhecimento da língua francesa. Quando chegou o momento de ir para a França, embarquei sozinha e não tive grandes problemas de entendimento nem durante a viagem, nem na universidade. Com o tempo, tornei-me fluente também em francês.

Até hoje, continuo a me interessar por aprender mais e melhor as línguas estrangeiras que falo. O fato de trabalhar com o ensino de línguas estrangeiras é para mim uma excelente maneira de aliar a necessidade com o prazer. Enfim, estudar para ensinar é o que mais gosto de fazer.

Narrativa 11:

My true friends

Languages have played a very important role in my life since they came to it. I used to be a very shy lad and that went on until I was twenty-seven or thirty years old. Being a shy person avoids you from trying out new experiences out of home or even living your life properly. So I didn't use to have friends or girlfriends to go out with – I couldn't imagine myself holding a girl's hand or kissing her in a very ordinary party where most of the teenagers or adults used to go to have a little bit of fun – The only thing left to me was to lose myself in books and magazines as much as I could.

Before being an adolescent I used to go to my grandmother's farm and I really had very good times there – I used to go to the woods, lakes and climb trees or even lie around staring at the full stars night skies – by that time I began to notice I liked to pronounce weird words pretending I was speaking a different language.

Life went on. But a really strong fact that would lead me to the fields of languages came up: in a Christmas Night Eve my mother invited all the family to sit down in front of our living room TV in order to watch the Mass the pope was going to celebrate and we did it. As the Mass went on something extremely awesome caught my attention: the pope sent out a Christmas message to all over the world in at least fifty-seven languages and I got petrified by that ability of his. I went to bed that night knowing what I would like to do for the rest of my life: study every language I would come across in my lifetime.

As a matter of fact English was the first language I decided to study. And that boiled down to a very simple fact: the self teaching English material was the only one available in my small town by that time so I got down to it.

As I mentioned before I used to be a very shy boy and English became my unique friend. Every time my classmates came by to invite me to go to the parties I would tell them I could not cause "I had to study". But I really wanted to go out with them and have some fun. Poor me.

My English was getting stronger and stronger and my love for languages too.

My parents sent me to Sao Paulo in the beginning of the eighties and one can imagine how terrified I got: there was no way out of it – it was dad and mom's dream.

I studied in a Hebrew High School where I could learn the basics of Hebrew as well. The teachers could hardly believe a guy from Bahia was able to speak and write their language so well: and I did it. Hebrew is written

from right to left and it took me just a few months to master it properly. One day a teacher called Miriam assigned us a writing exercise to be done in the classroom right away and a few minutes later I managed to do it correctly. She told me: “you are unbelievable. It can’t be. Hebrew seems to be much easier in your hands.”

As I lived in Sao Paulo something funny came up: a cousin of mine made up his mind and filled in an enrolment form in order to study English at Senac, but he didn’t want to attend the classes eventually. He offered me what could be my first English course, but due to my strong shyness I turned it down.

After four years in Sao Paulo I came back to Bahia. My father asked me to help him in his business and I unwillingly became a businessman. It lasted ten years. Meanwhile I studied Spanish, German, Italian, French, Esperanto, Swedish and little bits of Norwegian, Chinese, Hindi, Greek and Thai.

Businesses broke up. There was nothing left but my old friends: languages.

An English School just right here in my small town invited me to have Spanish and English classes and I accepted it right away. I was doing what I had always wanted to do: speaking, living and teaching my loved languages.

Two years later I set up my own English-Spanish course in a small garage in my own house. A friend of mine who owned a small primary school gave me four wood desks as a gift and I bought a small chalk board which I put up on the wall. Students came in and my course began to be known in the whole town.

People always ask me how I learn languages. Well, it’s not that hard: the first thing you have to keep in mind is that you are supposed to love them. It’s the first step to “catch” them. Let me tell you a little bit how I managed to study some of them:

English was the first language I studied. As soon as got the first books I studied every single rule and paid attention to the pronunciation of the words as well. In the beginning I thought I couldn’t go any further, but I soon realized it wasn’t that difficult. I used to study English for at least twenty minutes a day at the same previous schedule that means I used to study today at the same time I did it yesterday. e.g.: yesterday 3 in the afternoon, today and tomorrow and on at 3 in the afternoon. I used to listen to the tapes again and again till the words and expressions could naturally come out of my mouth. I didn’t even lose the chance of getting new words from newspapers, ads, can labels at supermarket shelves, comic books, etc...

Let me tell you one thing: I shook like a jelly when I first met an American and spoke English with her: I couldn’t believe I was speaking and being understood. It was awesome.

As soon I came from Sao Paulo I decided to study Spanish and Italian. By that time Editora Globo issued a series of weekly books for self learners: Spanish, English, Italian, French and German. I bought all of them and enjoyed each one as much as I could. They were my dreams coming true.

Each collection was made up of eighteen books and tapes for the first level and nine books and tapes for the top level.

Some years later I managed to buy more extra materials such as: *Bienvenue en France*(French), *Allles Gute*(German),and lots of Italian novels and video tapes. Listening and singing some songs is a very good way to learn a language faster.

People could tell me I really didn't want to study languages. Instead I was forced to do it by my shyness: there was no way out. I disagree because I could have done another thing but studying languages if I didn't really liked them.

Diógenes, this is only a brief history of my relationship with languages. I surely can tell you more as soon as we have a get together.

Best regards.

Narrativa 12:

My first impulse for learning a foreign language, English, to be more specific, was not to be here where I am now, studying for becoming an English teacher. No, before that there was my passion for another kind of language (if could call it like that, I am sorry for the musicians if I cannot), "music". (...) I may be sorry for being here, taking the place of somebody who is and wants to be a teacher, but I cannot be sorry for the time that I have passed here, for all that I have learned thanks to this course, I have learned so much about so many things and about myself. My experience here, more than academic or professional, was personal. The knowledge I am holding with me for ever is golden frame. The degree I will send to my family is black silk paper.

Narrativa 13:

Confesso...

Quisera eu ter a capacidade de escrever este depoimento em língua inglesa. E mais: ter a proficiência em articular meus pensamentos na linguagem oral, e ser capaz de lhe ouvir e contra-argumentar com você nesta 2ª. Língua. *Mea Culpa?* Talvez. Dividir a culpa parece mais confortável, pelo menos para mim. Talvez ainda seja justo. Mas quem será que irá julgar, com imparcialidade, o meu percurso de (não) aprendizado da tão necessária, valorizada e cultuada Língua Inglesa, língua de Shakespeare? Mas hoje ela me parece mais comercial do que cultural. Não sei. Vai que isso é defesa. Vamos aos fatos. Isso interessa mais aos pesquisadores.

Meu depoimento pode às vezes deslizar para um desabafo. Mas estarei sendo sincero, ainda que subjetivo.

Até a quarta série do ensino básico, nunca eu tinha deparado com nenhuma matéria que me pudesse assustar ou que exigisse muito de mim, ainda que desde já levasse muito a sério os estudos. Ir para o Ginásio, escola de referência na educação de minha cidade (mesmo que sendo uma escola pública) foi necessário se submeter a uma espécie de Vestibular, o tal exame de admissão. Passei, tirei de letra! As disciplinas agora divididas eram novidade, e mais novidade era o Inglês. Gosto de novidades, mas convenhamos o desconhecido assusta, ainda que fascine (mas acho que isso vai para outra área?!). Me dei super bem, modéstia a parte, nas outras disciplinas. Mas na primeira prova de inglês eu tirei 6. isso para mim era inaceitável. Eu que já gozava dos prazeres de ser o primeiro da classe, quem era esse tal d inglês que me ameaçava o trono. Eu não queria ser o primeiro da turma só por prazer ou massagem para o ego. Era uma forma de eu sobressair, de me impor, de mostrar para mim e para os outros que eu estava ali, que eu era um deles, pois havia uma discrepância muito grande quanto ao meu nível social e os dos outros

colegas. Pelo menos no que tange os bens financeiros, garantia de posse e consumo. Entre outros motivos, me sentia, além de tudo, o patinho feio. Tudo bem, eu não tinha dinheiro, nem roupas caras, mas eu tinha “inteligência”.e o que eu aprendia ninguém podia me tirar, o resto você pode perder tudo...

Confesso que dizer isso é fazer uma volta no tempo e um mergulho muito íntimo no que eu sou, no que me tornei. Mas tem algo de Freud nisso. Vai acabar me ajudando, já que estou fazendo um processo de auto aprendizado.

Lembro-me que cheguei em casa e mostrei a minha péssima nota de inglês para minha mãe. Ela falou assim: estuda-mais-que-você-dá-conta-eu-sei. E me perguntou o seguinte, depois do incentivo: Mas-pra-que-que-você-estuda-isso-? Ela não esperou a minha resposta. Ainda bem eu não sabia como respondê-la. Fui sabendo, de forma distorcida, para que servia aquela outra língua, aos poucos. Era para passar no vestibular. Mas se eu não quisesse passar no vestibular. E afinal, essa coisa de faculdade, eu ouvia, era pra rico. E como eu ficava nessa história? E outra, mas que língua era essa que nem a professora falava, apenas escrevia, copiando de um caderno de folhas amareladas ou passando um livro feio, triste, para nós alunos. Eu achava bonito, já tinha ouvido algumas poucas músicas nessa língua, lógico, tinha a televisão, as roupas com escrito que eu e a maioria do pessoal não entendia, mas comprava, era bonito e estava na moda. E tinha os alunos que falavam, de fato, o tal do inglês. Estudavam numa escola que tinha como nome um monte de letras repetidas. Mas a professora não falava e nós também não. Não era como no português o modo de pronunciar as palavras, escrevia-se a, mas não se lia a. Era um outro mundo que ninguém me apresentou, apenas me jogaram lá, sem me falar das regras desse mundo, da cultura desse lugar, do jeito dos habitantes. Então o desconhecido, que me fascina às vezes, me aterrorizou.

Entendi o jogo da professora. E da quinta séria até no terceiro ano, fechei quase sempre, com a nota máxima essa disciplina.

Isso era mais que necessário para mim. Eu tinha minhas metas. Aprendi a ser auto-exigente, melhor, me fiz assim.

Sempre quis fazer Letras. Não tive nenhuma dúvida no dia da inscrição do vestibular. Lógico que eu sabia que eu ia novamente deparar com o Inglês, mas a história, eu achava, seria outra. Afinal eu estava ingressando na UNIVERSIDADE. Estudei uns quatro meses, depois de dois anos da conclusão do segundo grau. Estudei sozinho, criei meus horários, busquei informações, ganhei livros, apostilas. Passei super bem no vestibular. AH, como estudei para a prova de inglês? Mais ou menos daquele jeito que eu tinha aprendido na escola: saber um pouco de vocabulário, alguns verbos, sabia ler os textos e então sabia as respostas dos exercícios de múltipla escolha. Batata!!!

Veio o primeiro dia de aula na Universidade. Estava tranqüilo. Mas uma brincadeira, um trotizinho, me fez ver que aqui as pessoas falavam inglês, umas bem demais. Umas esnobavam, mostravam-se através da segunda língua que dominava. Quanta DIVERSIDADE eu fui percebendo na UNIVERSIDADE. Claro que é isso o melhor do ensino superior, pessoas diferentes, de lugares diferentes, com idéias diferentes, culturas, hábitos e classes diferentes querendo aprender a mesma coisa. Como isso é possível e porque acontece, discutimos depois. Mas acho que a Universidade deveria se chamar DIVERSIDADE. Ótimo. Ótimo? Para o aprendizado de uma segunda língua que você irá, depois de uns quatro anos, ensinar a outras pessoas é PÉSSIMO. Sei, reconheço o valor que se tem em um saber mais o outro menos numa sala de aula, isso favorece o aprendizado. Mas depende muito da forma como isso é tocado. Aí entra o professor. Ainda não culpei o professor. Mas ele, lá na quinta série foi culpado sim, de fazer

eu ir tomando desgosto, TRAUMA do inglês. Ele não é má pessoa, ótima por sinal, tem cada coisa que ele escreve que eu ainda vou ler no seu original. Isso eu sei que vou. Mas ele me foi apresentado de forma tortuosa, se é que foi me apresentado. E pior, foi ensinado (MAL) de forma muito errada. Fui acumulando essa carga negativa quanto o inglês na minha vida. Mas todos o cultuavam tanto, que eu queria descobrir a razão de tanto sucesso...

Não quero falar mal do meu primeiro (des)professor de inglês na faculdade. Mas, coitado, não foi pior, por que tivemos, na verdade uns três aulas com ele. Se é que essas três aulas foram aulas. Mas tem o lado positivo disso, fiz uma disciplina ótima: “Como NÃO ser um professor em 60 horas”. Passei com A.

Me interroguei e sempre questionei isso: por que eu tinha que apenas estudar inglês, na escola e na faculdade. E as outras línguas: o francês, o espanhol e o Italiano? Fui percebendo que o monopólio americano e britânico, a dominação, a colonização, ainda resistia nos tempos atuais. Ou era inglês ou nada. Fiquei em dúvida sete semestres. Fiquei com o inglês, vi que era mesma coisa que nada.

Não!!! Não pense que vou culpar meus professores. Reconheço o empenho de todos eles. E tal reconhecimento me fez ser amigos seus. Eu tive uma professora, essa é especial demais. Ela realmente é professora, nasceu para dar aulas e faz com muito prazer, dedicação e segurança e capacidade. Me ajudou bastante em relação a língua inglesa. Me fez perder um pouco do meu Trauma. Passei a gostar um pouquinho. Mas encerraram-se os semestres de inglês... e afinal o estrago em mim já estava feito. E eu não dediquei nem um terço do que dedico o meu dia inteiro, à língua portuguesa e principalmente à literatura, ao aprendizado do inglês. Já não tinha paciência. E a minha dificuldade em língua inglesa eu acho que é grande demais. Lógico temos afinidade e dons para certas áreas e para outras somos menos favorecidos com a capacidade de aprender. Mas acho que todos aprendem, igualmente. Depende do contexto, do método e do Professor.

Sei que JAMAIS entrarei numa sala de aula para lecionar Inglês. NUNCA. Só se eu me empenhar bastante nessa área e dominá-la, COMPLETAMENTE. Eu sei, agora a culpa é minha: não me dediquei o suficiente ao longo da vida e do curso. Mas até que tentei: tenho vários dicionários, livros, gramáticas, cursos multi-mídia. Mas não dá. Ainda não me encontrei com o Inglês. Ainda não passou pelo meu sentimento. E isso eu acho que tem que acontecer, ou nada se aprende.

Quero e vou continuar meus estudos depois da graduação. E vem o monopólio do inglês nas provas de mestrado e de doutorado. Leio, leio pouco, nos dois sentidos de quantidade e de qualidade. Porque nesse caso, um puxa o outro.

Tenho como meta para esse ano: cair de cabeça no inglês instrumental. Se eu souber ler bem nessa língua, por enquanto, me dou por satisfeito. Falar, ainda não. Apesar de eu achar Lindo, maravilhoso, encantador. Mas só de cogitar a possibilidade da professora me dirigir uma pergunta em inglês, pronto!: travo, fico tenso, nervoso e não respondo, porque bloqueado não compreendo, não raciocino. Não fico a vontade, pelo contrário, tenho vontade de morrer, de sair correndo dali.

O fato de eu conviver com pessoas que são muitíssimas capacitadas na língua me bloqueia e muito. Como o meu nível, em relação a isso, é muito inferior ao dessas pessoas, então não me arrisco. Prefiro continuar na escuridão da minha ignorância do que me submeter ao erro, ao fracasso diante delas. É pura defesa minha, eu sei. Mas é mais ou menos isso. Minha exigência comigo é muito alta, então sofro. Não tenho mais, há muito tempo, a espontaneidade, a coragem, a franqueza e humildade que uma criança tem para aprender. Acho que sempre vou

fracassar e não me arrisco por isso. Me vejo como um verdadeiro impostor ao tentar pronunciar uma palavra sequer em inglês. Procuo não falar nem essas que já nos foram aportuguesadas. É por aí. Amigos meus que são excelentes professores da língua podiam ser ótimos aliados nessa guerra, mas pelo contrário, os vejo como inimigos, que me trazem o desconhecido que me aterroriza.

Quero muito ler no original de cada língua, principalmente em inglês. Sei o quanto perco com isso e como isso me fará falta, mas por enquanto ainda não sei como agir ou REAGIR contra isso.

Não concluirei. É apenas um depoimento para uma pesquisadora. Um pouco íntimo: acaba sendo um desabafo e todo desabafo é um pedido de ajuda.

Narrativa 14:

COMENTÁRIOS SOBRE MINHA EXPERIÊNCIA COM A LÍNGUA INGLESA

Nasci em Buenos Aires, Argentina, no ano de 1968. Minha família é o resultado de uma mistura de sírios, Ilha de Rodes (bisavós maternos) e de judeus do leste europeu, Lituânia e Polônia (avós paternos). Filho de mãe psicóloga pela UBA e de pai comerciante. Minha mãe cursou também o magistério na escola “Lenguas Vivas”, recebendo a titulação de professora de inglês.

Minha trajetória escolar transcorreu em escola estadual, no ensino fundamental, e em colégio nacional (federal), no ensino médio. Recebi aulas de inglês regularmente como em toda instituição de ensino. Além disso, cheguei a frequentar um curso de inglês, cujo nome não me lembro, como máximo durante dois anos. No segundo grau realizei o curso chamado “Bachillerato con especialización en Letras”, com duração de 5 anos, no qual tive aulas de latim (3 anos), inglês (3 anos) e italiano (2 anos).

Sobre minha experiência em relação ao inglês, o que tenho para dizer é que hoje percebo uma certa resistência ao aprendizado da língua. Interesse-me por entender, mas não por falar, é como se falar inglês fosse algo estranho a mim, como se deixasse de ser eu nessa hora, como se traísse algo muito íntimo.

Bom, quando Argentina passou pela guerra das Malvinas eu estava no segundo grau, numa época na qual a ditadura não permitia que a situação estivesse clara para ninguém. Não me lembro de um discurso objetivo contra aprender inglês, mas o espírito contrário ao imperialismo ianque era claro, inclusive anterior à guerra. A imagem que guardo sobre a Inglaterra e principalmente os Estados Unidos é negativa, é como se estes fossem os culpáveis pela ditadura e posteriormente pela guerra.

Algo interessante de observar é que praticamente não se utiliza, no meio hispano, o termo americano, para referir-se a algo ou alguém dos Estados Unidos, e sim “estadounidense”. Americanos somos todos nós, os que nascemos neste continente. Eu fui observar este detalhe pela primeira vez no Brasil, assistindo a um jornal pela televisão, quando ouvi o termo americano em lugar de estadunidense.

Eu reconheço, nos meios onde convivi, na Argentina, em Buenos Aires, no interior do país, em Chile, no Uruguai, com falantes de espanhol em geral, um estado de espírito comum quando se trata de questões relativas ao inglês. Há vários exemplos que comprovam isto: a pronúncia de termos ingleses feita por falantes de espanhol puxa a forma escrita da palavra, espanholizando de certa maneira a palavra, e não como se fala em inglês (“*rayo lázer*”

pronunciado como se escreve e não *raios léiser* como se fala em português, por exemplo); se para designar um objeto qualquer já existe uma palavra espanhola não se utiliza o termo em inglês (“*sitio en Internet*” e não *site*); e assim como estes, existem muitos outros exemplos.

Com estas declarações quis fazer um pequeno retrato da convivência que tive com o inglês, e como sinto até hoje uma espécie de distanciamento interno, um certo bloqueio “agradável” para aprender a comunicar-me em inglês.

Narrativa 15:

Then I went to high school, where English classes are simply awful. Every year the same subjects were taught to us, such as verb to be, negative forms, interrogative forms etc. However, the sport I have been practicing from that period so far is full of English words and expressions, what made me more interested in English. In fact skateboard has been a ‘catapult’ to my English learning process.

Narrativa 16:

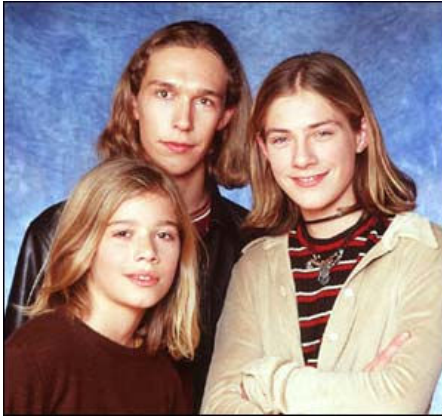
It was not the teaching, but myself. I started to discover things that had gave me motivation to learn English. At that time I started to have contact with interesting stuff in English, specifically music and RPG. The music I started to listen was the English and the American Rock and Roll and the RPG was, at that time, a game that had all the rules in English.

Narrativa 17:

My English Language Learning History



I will start talking about my English learning history in my hometown, [Teófilo Otoni](#). Up to my seventeenth birthday I did not care at all about the English Language and I took the regular Public school course. It did not draw any attention at that time. I even thought it was a boring thing to study. Then when I was seventeen years old, I moved to Belo Horizonte to take a preparatory course for the [UFMG](#) exams. My wish was to become a computer scientist and everything seemed perfectly settled. That was when things began to change dramatically. As I did not know anybody over here, I went on to live in a pension. It was a “mixed” one, in which boys and girls lived under the same roof. There I got to know this girl, *Fernanda*, who was, at the first time I saw her, talking to this young man, in English. I immediately fell in love with her and my history with the English Language got started.



I remember feeling really inferior and not able to talk to her. I was afraid to look really foolish and shallow, but things turned out to be all right and she ended up being extremely nice. As time went by I started studying alone, just so that I could talk to her. She had told me she had learned English listening to [Hanson](#), (see picture on the left) an American band of which she was a fan as a teenager, they have several hit songs just as [Mmmmbop](#) and she had also said she did it in a three month's time which amazed me deeply. I said to myself "if she did it I could do it as well". Said and done. After learning, translating and studying for five months I was already able to communicate in English.

The first day that I had the courage to talk to her in English was a really great day. She was surprised because she did not know I had been studying so hard. We talked for the whole night, and I felt rewarded and motivated. Eventually I ended up loving the language, and other languages too, so much that I gave up studying for Computer Science, though I had already subscribed to the university exams. In the beginning of the next year I was studying Letras.

Another important moment in my learning history was the first contact with English native speakers. One tends to think his English is good if he had not had contact with native speakers yet. I was truly mistaken. In the end of my first year I met this American who spoke Portuguese but felt lazy to speak it. We became great friends. When we really started to talk in English, the penny dropped. I got quite shocked at how little and bad my English was. He spoke too fast and I almost gave it all up.

What happened back then is that I did not have any guide neither of what nor how to study. I had this feeling that studying English was about studying songs so I studied no conversations, no big texts, no reading at all and worse I avoided speaking and writing. My grammar was truly poor and my range of vocabulary even worse. I found myself just repeating song lines all the time. I certainly could communicate but that was not enough.

After that I had my second English learning experience. After I got to [FALE](#) I did not started learning more English right away. It took me some time to realize I needed to improve it. I started studying hard then: listening, reading, talking in every opportunity, and watching movies in English with no subtitles. Soon I took English Syntax and Phonology courses, which brought me much knowledge about the language. I started reading novels in English and this, too, was extraordinary. I found it to be an amazing way to learn vocabulary; only one must be very patient to look words up. Finally I took the [History of the English Language](#) course. It changed my views about the language and I got to love it even more. Though today I like [German](#) better.

Fernanda and I stayed just friends, since our friendship had become so strong we could not see each other as anything else anymore. Unfortunately I hardly get the chance to talk to her nowadays. Lack of time. But when we meet, it surely is an English meeting. I believe that the Motivation that she represented was the main factor for me to have learned it so fast. As she did with the American band she ended up working for, while they were here in Brazil. So I think this is the KEY. Motivated minds learn faster and better.

Today I consider my English to be fairly acceptable. As languages are like this I will learn English for the rest of my life and native speakers do not scare me anymore. Unless they are from [Liverpool](#). ([Click here](#) to listen to Liverpool's accent (singer Melanie C's interview.)



View from Liverpool, England

Narrativa 18:

My life is confuse because I'm married I have a son and I don't have money. So I don't have free time to study. When I started study my son was four months and he cried a lot, but my first teacher here didn't understand my life and she told me that study was more important than everything. I didn't think with her, so I didn't ready speak, learn English. Now I don't speak English but I like it and I want to speak, ready, learn English. I need learn English. This is very important in my life.