



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
EDISON VIEIRA KISS



A PERDA DE UMA LÍNGUA: OS CONTEXTOS SOCIAIS DA PERDA LINGUÍSTICA

Manaus - AM
2013

EDISON VIEIRA KISS

A PERDA DE UMA LÍNGUA: OS CONTEXTOS SOCIAIS DA PERDA LINGUÍSTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira.

Bolsa: FAPEAM.

Manaus – AM
2013

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Kiss, Edison Vieira

K61p A perda de uma língua: os contextos sociais da perda linguística /
Edison Vieira Kiss. - Manaus: UFAM, 2013.

86 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal do Amazonas.

Orientador: Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira

1. Bilinguismo 2. Perda de línguas I. Ferreira, Herbert Luiz Braga (Orient.) II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU (2007): 81'246.2(043.3)

EDISON VIEIRA KISS

A PERDA DE UMA LÍNGUA: OS CONTEXTOS SOCIAIS DA PERDA LINGUÍSTICA

Manaus, 09 de Agosto de 2013.

Membros da Banca Examinadora:

Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira - UFAM

Prof^ª. Dr^ª. Raynice Geraldine Pereira da Silva – UFAM

Prof. Dr. Valteir Martins - UEA

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

- à Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas – **FAPEAM**, pela concessão de bolsa de Mestrado e pela concessão de passagens para a participação em eventos acadêmicos nacionais.
- à Universidade Federal do Amazonas pelo acolhimento e serviços prestados desde os tempos de graduação;
- ao Instituto Cultural Brasil - Estados-Unidos (ICBEU/Manaus) pelo suporte e encorajamento dados durante todas as fases desse estudo;
- à toda a minha família que sempre me apoiou e encorajou;
- aos meus pais Edison Kiss e Mirian Vieira e à minha irmã Milena Vieira por cada palavra e gesto de atenção e amor;
- ao meu melhor amigo e namorado, Jorge Tavares, por compartilhar dos momentos mais cruciais no desenvolvimento dessa pesquisa e pelo apoio incondicional;
- ao Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira, meu orientador, pela disposição e suporte em cada etapa dessa empreitada;
- a todos os participantes dessa pesquisa, que se voluntariaram para a coleta das narrativas e assim permitiram a possibilidade de analisar seus dados em prol desse estudo;
- a todos os professores do Programa de Mestrado em Letras, em especial à Prof^a Dr^a Maria Sandra Campos, pelo apoio prestado durante a fase de qualificação;
- aos professores que participaram da banca de qualificação desse projeto, Prof. Dr. Frantomé Pacheco e Prof^a Dr^a Raynice da Silva, pelas sugestões valiosas;
- à secretária do PPGL, Angélica Castro, pela enorme paciência, prontidão e boa vontade;
- às amigas de mestrado, companheiras de congresso e amigas Mariana Pedrett, Fabiana Sarges e Ana Maria Lucena por todas as alegrias e angústias compartilhadas;
- aos amigos e amigas que fizeram parte essencial em minha vida nessa etapa: André Ferreira, Lívia Alencar, Julianna Bandeira, Adrienne Nascimento, Luciana Luniere, Rebeca Fernandes, Kelly Moreira, Marisa Zuazo, Márcio Travessa, Lucas Castro, Lilianne Oliveira, Letícia Moraes e Nádima Soares.

*Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza;
temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos
descaracteriza.*

SANTOS, 1999.

Este trabalho foi desenvolvido com o apoio do Governo do Estado do Amazonas por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, com a concessão de bolsa de estudo.

RESUMO

Utilizando narrativas, este texto trata da perda de línguas em falantes que, por razões externas (sociais), passaram por um processo de perda linguística e comunicativa. Três indivíduos adultos ofereceram-se para participar deste projeto, cuja coleta de dados foi realizada mediante entrevistas abertas, construindo narrativas de histórias de vida marcadas pela imigração e pela passagem de um bilinguismo produtivo e receptivo a uma situação de perda em que os sujeitos veem o domínio anterior de uma língua diminuído de várias formas, chegando até a um uso estritamente receptivo da língua falada anteriormente. As narrativas são analisadas do ponto de vista teórico do Sociocognitivism e da Sociopragmática, com o fim de investigar o fenômeno da perda de uma língua a os contextos e fatores sociais envolvidos nesse processo. A perda de uma língua, causada por fatores externos, é um fenômeno que tem a ver, sobretudo, com dois contextos que são muito importantes na evolução linguística e comunicativa dos falantes, o contexto familiar e o escolar. Este texto examina esses contextos nas histórias de vida narradas pelos falantes, filtrados pela subjetividade dos falantes e das interpretações que eles dão ao fenômeno da perda, ainda que parcial, de uma língua.

Palavras-Chave: Bilinguismo. Perda de línguas. Contextos e fatores externos.

ABSTRACT

By using narratives, this text deals with the loss of languages in which speakers, for external (social) reasons, went through a process of linguistic and communicative loss. Three adults volunteered to participate in this project. The data collection was carried out through open interviews, which allowed the construction of the narratives about their life stories marked by immigration and the passage of a productive and receptive bilingualism to a loss situation in which subjects see the former domain of a language decline in several ways, reaching a strictly receptive use of a previously spoken language. The narratives were analyzed through the perspective of sociocognitive and sociopragmatic theories in order to investigate the phenomenon of losing a language due to social contexts and factors. The loss of a language, caused by external factors, is a phenomenon that has to do mainly with two contexts which are essential to speakers' linguistic and communicative evolution: family and school contexts. This paper examines these contexts in life stories narrated by speakers, filtered by their subjectivity and by the interpretations these speakers gave to the phenomenon of losing, although partially, a language.

Keywords: Bilingualism. Loss of language. External contexts and factors.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 NOÇÕES SOBRE LINGUAGEM, LÍNGUA E FALA	13
1.1. Línguas em contato.....	14
1.2. Bilinguismo: algumas considerações.....	17
1.3. Indivíduos bilíngues.....	20
2 UMA ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA E SOCIOPRAGMÁTICA	24
2.1 A noção de contexto	25
2.2 A noção de fatores	28
3 PERDA LINGUÍSTICA	31
3.1 Contextos que podem levar à perda linguística	33
3.1.1 <i>O processo de colonização e a perda linguística</i>	33
3.1.2 <i>Perda linguística através da imigração/migração</i>	34
3.1.3 <i>Língua majoritária versus línguas minoritárias</i>	35
3.2 O contexto familiar	37
3.3 O contexto escolar	41
3.4 Considerações acerca da identidade cultural	43
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
5 NARRATIVAS	49
5.1 Primeira narrativa: a história de João	49
5.2 Segunda narrativa: a história de Marta	58
5.3 Terceira narrativa: a história de Ester	65
6 ANÁLISE DAS NARRATIVAS	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	83

INTRODUÇÃO

A perda de línguas, aqui vista a partir de sujeitos bilíngues que, ao perderem o contato com uma de suas línguas, perdem o domínio total ou parcialmente de uma das línguas que costumavam falar, expõe, em grande parte, a função social da linguagem. Diferente de uma perspectiva estruturalista, que vê a língua como imanente e autônoma, busca-se através desse estudo evidenciar o caráter social das línguas e sua relação direta com os falantes.

De acordo com Beck e Lam (2009), em diferentes situações, a perda de uma língua é o resultado de uma complexa interação de diversos fatores, tanto internos como externos, relacionados com a comunidade linguística. Sasse (1992) enumera fatores externos de ordem cultural, histórica e política. Para este autor, tais fatores modelam o comportamento de uma comunidade linguística, criando condições que constituem padrões de uso das línguas. Esses padrões, muito frequentemente, tendem a incentivar o uso de uma língua majoritária e criar atitudes negativas em relação a línguas minoritárias, diminuindo ou até extinguindo sua utilização.

Realizar uma análise mais profunda dos aspectos que envolvem o processo de troca e, conseqüentemente, desuso de línguas, a partir de fatores externos, sociais e ideológicos, é, antes de tudo, útil para uma reflexão sobre as políticas linguísticas atuais, sua influência sobre o uso e a presença de diferentes línguas nos mesmos contextos sociais. Ao analisar os fatores sociais que envolvem a perda de línguas, é possível perceber também os efeitos desse fenômeno, sejam eles positivos ou negativos. De acordo com Beck e Lam (2009), a real tragédia da perda de línguas está no fato de que os falantes envolvidos não percebem as conseqüências possivelmente prejudiciais dessa perda, até chegarem a um ponto sem retorno. Perda de identidade, desintegração social, falta de continuidade cultural entre gerações e a perda dos conhecimentos tradicionais, são apenas algumas das conseqüências que geralmente só são percebidas em casos extremos, principalmente em contextos coletivos e, muitas vezes, apenas por aqueles que pouco podem fazer para reverter essas situações.

Os principais objetivos deste estudo são: 1) estudar o fenômeno da perda de uma língua, abordando as teorias que tentam explicar os contextos e fatores externos que podem contribuir para essa perda. 2) relacionar as teorias que tratam sobre a perda linguística a uma situação real em que indivíduos passaram pelo processo de perda, seja ele total ou parcial. 3) investigar os contextos e fatores sociais que contribuem, direta ou indiretamente, para o

processo de perda linguística através da narrativa de sujeitos que afirmam ter vivido esse fenômeno.

De acordo com Haugen, citado por Grosjean (1956, apud MELLO, 1999, p. 102) “sempre que duas línguas estão em contato, encontraremos atitudes predominantemente favoráveis e desfavoráveis em relação às línguas envolvidas”. Este fato possui notável efeito nos indivíduos quanto ao uso de suas línguas, podendo gerar reações diversas e estereótipos variados. De fato, o monolinguismo continua sendo tratado como a norma, embora os bilíngues sejam mais numerosos do que os monolíngues no mundo (McLaughlin, 1978 apud Mello, 1999). Por isso, como afirma Mello (1999), pouco prestígio é dado àqueles que falam uma segunda língua, exceto se esta língua já adquiriu status social, político e econômico.

Em muitos casos, cientes de sua condição minoritária, muitos membros de comunidades bilíngues optam pelo abandono de sua língua nativa, temendo o preconceito e a marginalização dele decorrente, não só para si, mas, sobretudo, para seus filhos. Sendo assim, por diversas razões, monolíngues e bilíngues passam a ver o bilinguismo como uma provável fonte de conflitos, um problema social que, de acordo com Mello (1999), caracteriza-se pelo confronto de múltiplas culturas que, por vezes, tem pouco ou quase nada em comum. Segundo esta autora, o mais grave de tudo isso é que essas atitudes negativas são refletidas não apenas no relacionamento entre as pessoas, mas também nas políticas linguísticas e educacionais de toda uma nação, fato que gera um eterno ciclo vicioso de exclusão social de minorias.

A partir desses pressupostos, o presente trabalho, que se situa na área da Sociolinguística, justifica-se pela relevância de um tema socialmente recorrente. Trata-se, enfim, de avaliar um fenômeno comum e de grande significado social, ainda que tomando-o pela perspectiva dos sujeitos individuais atingidos por essa perda linguística e cultural.

Desta forma, o trabalho encontra-se dividido em seis capítulos. O primeiro destina-se a uma revisão teórica de termos importantes para esse estudo, tais como Linguagem, língua, fala, línguas em contato e bilinguismo. O segundo capítulo explora as definições aqui utilizadas para a análise da perda linguística: contextos e fatores. Essas definições servem aqui como base teórica construída a partir de uma perspectiva Sociocognitiva e Sociopragmática. O terceiro capítulo é dedicado a uma explanação teórica mais específica sobre o tema da perda linguística. Nesse capítulo é apresentada a definição do termo perda linguística e a uma reflexão teórica sobre os possíveis contextos coletivos e individuais em que a perda linguística tende a ocorrer por fatores e razões externas. No capítulo quatro, são

apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e análise dos dados dessa pesquisa. No quinto capítulo estão as narrativas dos sujeitos cujos dados serão usados para investigar sobre o fenômeno da perda linguística. Nesse ponto do texto, será possível descobrir o que já se disse sobre os contextos e fatores que podem levar falantes bilíngues ao afastamento de uma de suas línguas e a perderem consideravelmente seu domínio. Finalmente, o sexto capítulo destina-se a análise das narrativas coletadas a fim de que as histórias de vida desses indivíduos sirvam como objeto de análise para contrastar aquilo que já foi dito por estudiosos do tema com os dados oriundos dessas narrativas. Dessa forma, espera-se que, ao final desse trabalho, o leitor possa conhecer mais sobre como se dá o processo de afastamento e perda linguística (total ou parcial), em quais contextos essa perda tende a ocorrer, e quais os fatores que influenciam esse fenômeno.

1 NOÇÕES SOBRE LINGUAGEM, LÍNGUA E FALA

Antes de tratarmos do tema central deste trabalho, é necessário abordar alguns conceitos essenciais para o entendimento do que virá a seguir e que dizem respeito às noções sobre Linguagem, Língua e Fala. O termo Linguagem é aqui entendido como sendo a faculdade humana de representação da realidade para fins simbólicos e comunicativos. Essa representação pode ocorrer de forma verbal ou não verbal. Na primeira, as ideias a serem comunicadas são estruturadas através da fala ou da escrita, formas que utilizam signos sonoros ou gráficos que carregam significados socialmente compartilhados. A segunda, por ser não verbal, se estrutura através de formas que não utilizam a fala ou a escrita, como por exemplo, representações por imagens, expressões corporais, etc. Em suas diferentes formas, a Linguagem representa a capacidade humana de comunicar ideias, compartilhar sentimentos, descrever fatos e, de forma geral, permitir aos seres humanos sua organização em sociedade.

Para Saussure (1916), a Linguagem é um sistema heteróclito e multifacetado, de natureza simultaneamente psíquica e fisiológica, que sustenta todo e qualquer princípio comunicativo. Nesse sentido a constituição da sociedade humana está intimamente relacionada ao desenvolvimento dessa capacidade. A Linguagem é, portanto, um fenômeno essencialmente social. Um dos produtos sociais constituídos pela faculdade natural da linguagem é o uso, também natural, das línguas.

O conceito de língua se estabelece como uma parte do todo da linguagem. Em sua obra principal Saussure (1916) define língua como um “a parte social da linguagem”, e como uma “instituição social”. Os pressupostos teóricos de Saussure excluem, no entanto, a investigação de questões sociais (externas) que envolvem o uso da língua e se concentram exclusivamente em questões internas à própria língua como um sistema fechado e imanente. O foco saussuriano se estabelece sobre a análise da língua como um sistema de signos organizado de forma sistemática e abstrata, onde cada signo é composto por um significante (matéria representante, perceptível, física) e um significado (conceito inteligível, psíquico, representado, mental).

Em síntese, a Linguagem é uma faculdade e as línguas naturais são manifestações dessa faculdade. A fala é o ato linguístico do falante individual, a utilização concreta da língua numa dada situação de interlocução. Enquanto a fala é considerada uma práxis individual e concreta, a língua é considerada uma convenção social, abstrata. Coseriu (1962,

apud Biderman, 2001), contudo, afirma que língua e fala não podem ser tratadas como realidades distintas, pois a fala pressupõe a língua e esta não pode manifestar-se senão através da fala.

O foco deste trabalho, entretanto, não está centrado sobre a língua, no sentido saussuriano do termo. O foco aqui se dirige para questões que dizem respeito à fala e as determinações externas que a sustentam, delimitam, e circunscrevem. O que estará em jogo no que se lerá a seguir não é a língua entendida em si e por si mesma, mas o seu uso e a sua aquisição por locutores reais, imersos em determinações sociais, políticas, econômicas e culturais que cercam toda e qualquer língua natural. Para Benveniste (1963, apud Alkmin, 2000) indivíduo e sociedade determinam-se pela língua, pois esta, junto com outros artefatos culturais, é uma das manifestações concretas da faculdade humana de simbolizar.

Dessa forma, cada língua ao redor do mundo se configura como um patrimônio social da comunidade de fala que a utiliza, instaurando em cada um de seus falantes um senso de herança social e identidade cultural e histórica. A identidade social e o sentimento de ser parte integrante de uma comunidade que cada um de nós compartilha são fortemente estruturados no corpo simbólico da língua. Poder comunicar-se verbalmente, nesse sentido, significa também cortar ou estreitar laços. À linguagem, representada na língua e concretizada na fala, é dada a importância social de união – em cada indivíduo reconhecer os membros de sua comunidade – e de separação – em cada indivíduo reconhecer o outro, aquele que não compartilha de sua fala, de seu contexto histórico, sociopolítico, e até socioeconômico.

1.1 Línguas em contato

De acordo com estimativas fornecidas pela UNESCO (2013) existe no mundo um número aproximado de 6000 línguas orais no mundo, sem contar as muitas línguas de sinais. Essas línguas estão espalhadas por todo o globo terrestre sem levar necessariamente em consideração as divisões geopolíticas que delimitam os territórios de cada país.

Embora as línguas naturais não tenham obviamente a mesma importância numérica ou distribuição geográfica regular, pode-se dizer que a maioria dos países abriga certo número de diferentes línguas, até mesmo aqueles que se reconhecem oficialmente como monolíngues. De fato, a maior parte dos países do mundo é multilíngue (Paulston 1994, apud Mello, 1999, p.30), o que significa que a maior parte dos falantes utiliza duas ou mais línguas em seu

cotidiano. Para Sharwood Smith (1994), o monolingüismo é, ao contrário do que alguns poderiam imaginar, a exceção e não a regra.

A situação linguística dos países no mundo pode ser categorizada em três diferentes formas: “monolíngue”, “bilíngue”, e “multilíngue”. Essa categorização, proposta por Grosjean (2001), é apenas uma abordagem para tentar tornar o contexto linguístico das nações algo mais mensurável e passível de análises mais palpáveis. Sabe-se, porém, que vários países considerados (oficialmente) monolíngues podem ter um percentual muito maior de falantes que utilizam duas ou mais línguas do que países considerados (oficialmente) bilíngues. Não existe, contudo, qualquer estatística verdadeiramente precisa sobre o número de falantes em contextos efetivos de monolingüismo, bilingüismo ou multilingüismo. Alguns países, por sua vez, evidenciam esses contextos, tornando-os mais visíveis, mas nem por isso menos complexos.

Teoricamente, um país genuinamente monolíngue seria aquele que não possui minorias linguísticas, tendo um contexto linguístico amplamente estruturado em torno de uma única língua. O problema desta definição é que até mesmo em países europeus ou em países norte e sul-americanos, cujos territórios são geralmente relacionados ao domínio de uma única língua nacional, é possível encontrar várias minorias linguísticas. Na Europa, países como França, Inglaterra e Espanha mostram claramente a noção ingênua de um monolingüismo idealizado.

Na França, seis por cento da população utiliza duas línguas em seu cotidiano. São comunidades linguísticas minoritárias como os bretões, bascos, alsacianos, flamengos, catalães, corsos, occitanos e norte africanos. Na Inglaterra, cerca de 800.000 falantes dominam línguas minoritárias como o Galês e o Gaélico Escocês. Pode-se mencionar, também na Inglaterra, o notável número de falantes de línguas oriundas da Índia e do leste da África. Na Espanha, dos 38 milhões de habitantes, 12 milhões utilizam línguas minoritárias, como por exemplo, o Catalão, o Galego e o Basco. Como se vê, os países que acabo de citar possuem todos uma língua oficial, respectivamente o francês, o inglês e o espanhol, o que não significa que nesses contextos o bilingüismo seja por isso um fenômeno inexistente. As línguas minoritárias se fazem presentes seja através de séculos de história ou de ocorrências mais recentes.

Mello (1999, p.23) afirma que:

A ideia, então, de que cada país possui uma língua falada de forma uniforme por todos aqueles que vivem dentro dos limites de suas fronteiras é ilusória, ingênua, para não dizer enganosa, pois as línguas se mesclam, se misturam em um mesmo território, sem obedecer aos limites geográficos de suas fronteiras e, mais importante ainda, sem se confundirem. Seria inútil traçar linhas imaginárias de demarcação entre um território linguístico e outro, tal como fazemos com a divisão espacial entre as nações.

Em outros países a realidade multilíngue é ainda mais visível. Tais países, reconhecidos como multi ou plurilíngues, abrigam a presença de várias línguas em um mesmo contexto social e político. Não significa dizer que esses países não possuam uma língua nacional, muitas vezes historicamente escolhida como meio de comunicação principal, determinada para questões de esferas administrativas e até mesmo como símbolo de identidade comunitária. No entanto, o fato de se oficializarem em torno de uma língua não lhes tira a notável presença multilíngue.

Países com intensa presença multilíngue como, por exemplo, Gana e Zâmbia carregam a diversidade linguística de cerca de 50 e 400 línguas diferentes, respectivamente. Em países como o Líbano, com no mínimo 15 minorias étnicas, até espera-se que seus habitantes sejam bi ou multilíngues. É comum que, nesses contextos de grande diversidade e presença interétnica, os indivíduos sejam falantes de, no mínimo, duas línguas: a primeira, sua língua materna (a língua de seu grupo étnico), a segunda, uma língua de contato (língua franca) com outros grupos étnicos, geralmente essa é a língua oficial do país. Entretanto, o fato de haver uma língua nacional que sirva como uma ponte de comunicação entre diferentes grupos étnicos não impede que esses grupos aprendam as línguas uns dos outros.

Em contextos sociais marcados pela presença de duas ou mais línguas é comum que as pessoas passem a ter o domínio de diferentes línguas. Tornar-se bilíngue em muitos países tem sido uma experiência bastante frequente e até natural para uma enorme quantidade de pessoas, especialmente em países que tem desenvolvido políticas de manutenção e preservação de línguas faladas por grupos étnicos minoritários. Em outros países, onde a presença de línguas minoritárias tem sido pouco reconhecida, a língua majoritária se torna um tipo de imposição social que, de uma forma ou de outra, estabelece certos padrões mandatórios de seu uso e até incentiva, direta ou indiretamente, o abandono das línguas minoritárias.

Enquanto alguns governos parecem saber lidar sem grandes problemas com a presença de grande variedade linguística (a exemplo da Tanzânia que, embora seja oficialmente monolíngue, tem conseguido valorizar as diferentes línguas locais como parte importante de sua estrutura social), outros parecem não se importar com a valorização de línguas com menor status numérico. O Japão é um dos países que, embora possua minorias linguísticas coreanas, ainu e chinesas, se considera e busca se estruturar de forma exclusivamente monolíngue, pouco ou nada fazendo para preservar suas comunidades linguísticas minoritárias¹.

No Brasil, existem aproximadamente 180 línguas indígenas, como por exemplo o nheengatu, guarani, tikuna, yanomami, kaingang, faladas pelos mais de duzentos mil sobreviventes do processo de colonização, além de cerca de outras 30 línguas de imigração como, por exemplo, o holandês, alemão, italiano, polonês e japonês. (Carneiro da Cunha, 1992). Tais línguas configuram um cenário linguístico diverso em nosso país, resistindo ou tentando resistir à completa hegemonia da língua portuguesa, nossa língua nacional. Lyons (1987, p.255) define língua nacional como “aquela que é aceita por seus falantes como um símbolo de nacionalidade (isto é, de identidade política e cultural)”. Entender a noção e a necessidade de uma língua nacional é bastante razoável, mas tal entendimento não deve nos levar a crer que nossa realidade é estritamente monolíngue.

Contextos linguísticos como o brasileiro, o americano, o francês, o alemão e o japonês expõem, em grande escala, o domínio de uma língua nacional. A força dessa língua, contudo, não apaga a existência de várias outras línguas quantitativamente menores, mas que possuem extrema relevância para seus usuários. Por essa razão Wolfson (1989, p. 257 apud Mello 1999, p.33) afirma que “não há sequer uma única nação monolíngue; o que há são línguas majoritárias e línguas minoritárias, línguas dominantes e línguas dominadas”.

Vale ressaltar, no entanto, que este trabalho não trata de situações de bilinguismo e perda de línguas em nível de comunidades de fala ou grupos sociais que representem unidades linguísticas. Este estudo se construirá a partir de uma perspectiva individual dos falantes. O fenômeno analisado será abordado de forma a levar em consideração a realidade de indivíduos distintos e a narrativa de suas histórias de vida de forma isolada.

¹ Todos os dados numéricos sobre as situações de bi ou multilinguismo de diferentes países aqui expostos foram retirados do livro *Life with two languages*, Grojean, 2001.

1.2 Bilinguismo: algumas considerações

O número de pesquisas sobre o bilinguismo tem aumentado consideravelmente nas últimas décadas. Li Wei (2000), fazendo um balanço do estado atual da reflexão teórica e da investigação empírica na área, aponta três vias principais na análise sobre o tema: 1) a Sociolinguística, sobre o contato de línguas, diglossia, interação social e mudança de código; 2) a Linguística, relativa à aquisição e gramática dos locutores bilíngues; 3) a Psicolinguística, referente a estudos sobre o cérebro e processamentos mentais de falantes bilíngues. Vale ressaltar também, que as principais obras sobre o bilinguismo têm, muitas vezes, apresentado resultados bastante diferentes e até contraditórios, o que justifica maiores revisões e leituras mais críticas sobre o tema. (Flory, 2009).

No percurso dos estudos sobre bilinguismo, algumas mudanças teóricas permitiram a melhor compreensão de aspectos antes pouco abordados sobre o assunto. Por muito tempo, as pesquisas relacionadas ao bilinguismo tiveram como ponto de partida a análise da fluência. Creditou-se à fluência o ponto definidor de indivíduos bilíngues. Dessa forma, o uso regular de duas línguas estava intimamente relacionado ao domínio simétrico dessas línguas, e nas diferentes habilidades (produção oral, compreensão, escrita e leitura). Sendo assim, esperava-se que o indivíduo bilíngue fosse aquele capaz de utilizar duas línguas de forma igualmente fluente, podendo ser equiparado, no domínio de cada língua, a um falante monolíngue nativo. A prática atual de análise e investigação sobre o bilinguismo segue, contudo, uma série de critérios um tanto diferente.

Os primeiros momentos das pesquisas linguísticas sobre sujeitos bilíngues, que tratavam quase que exclusivamente da fluência e do domínio simétrico (igualmente fluente em ambas as línguas) foram fortemente amparados por estudos quantitativos fundamentados principalmente em testes de produção e compreensão linguísticas. Estes testes utilizavam métodos estatísticos de produção baseados, de forma geral, em fatores como velocidade de resposta, domínio das quatro habilidades, associações de palavras, abrangência de vocabulário e autoavaliações.

A partir dos resultados obtidos, buscava-se categorizar os sujeitos bilíngues pesquisados em dois grupos: 1) bilíngues equivalentes (ou bilíngues perfeitos) e 2) bilíngues não equivalentes. No primeiro, incluíam-se aqueles cujos números indicavam maior simetria de domínio e fluência entre as línguas. Entre as características que definiriam os bilíngues

equivalentes inclui-se a ausência de sotaque em ambas as línguas e fluência comparável à fluência dos falantes monolíngues. Thiery (1978) citado por Grosjean (2001), afirma que os bilíngues considerados equivalentes são, na grande maioria das vezes, aqueles que adquiriram suas línguas antes dos quatorze anos, usavam essas línguas em casa e/ou haviam passado por um ambiente escolar que desse suporte ao uso e manutenção de ambas as línguas. Outra importante característica relacionada a esse grupo diz respeito ao domínio linguístico sem interferências de uma língua sobre a outra.

O segundo grupo, no entanto, abre margem para o que Grosjean (2001) considera como o grande paradoxo da definição de bilinguismo, tendo em vista o fator fluência. O grupo de indivíduos considerados bilíngues não equivalentes foi numericamente bem maior que o primeiro grupo, seu uso regular de ambas as línguas não se dava com uma fluência comparável a de um monolíngue e, ainda assim, esse grupo de falantes não poderia deixar de ser considerado bilíngue. Tal paradoxo levou os grandes estudiosos do tema, como Minkowski (1927), Fishman (1965), Jakobovits (1969), e Malherbe (1969) apud Grosjean (2001) a propor uma definição de bilinguismo bem mais realista e que levasse em consideração as diferentes funções de cada língua, além de outros fatores socioculturais.

A partir desse novo prisma, sujeitos que demonstrassem possuir domínio e fluência de duas línguas de forma simétrica seriam considerados como exceção. A crítica mais evidente, de acordo com Grosjean (2001), está no fato de que testes de laboratório deixam de lado aspectos sociais e funcionais do uso das línguas. Esses aspectos externos possuem tamanha relevância que poderiam aumentar ou reduzir o nível de fluência obtido em testes. O maior argumento nesse sentido traz à reflexão o fato de que os sujeitos bilíngues muito raramente utilizam suas línguas para os mesmos propósitos; cada língua, dependendo do contexto e função social, pode ser utilizada com propósitos bem distintos. Cooper (1971), apud Grosjean (2001), em sua pesquisa com sujeitos bilíngues de Espanhol e Inglês, mostrou que as avaliações de domínio lexical desses bilíngues possuíam notas muito distintas dependendo de diferentes possíveis contextos sociais como, por exemplo, família, trabalho, vizinhança, escola e religião.

Tendo em vista que questões relacionadas à fluência e/ou domínio simétrico de ambas as línguas de um bilíngue estão essencialmente ligadas ao uso e função de cada uma das línguas, é possível, nesta altura, abandonar a definição idealizada e pouco realista de

bilinguismo que vê o falante bilíngue como sendo dois monolíngues reunidos na pessoa de um único locutor. É necessário levar em conta, em qualquer análise, o contexto que gera o bilinguismo e as possíveis funções sociais de cada língua. A partir dessas reflexões quem pode, portanto, ser considerado bilíngue?

1.3 Indivíduos bilíngues

A tentativa de estipular critérios para definir quem é ou não bilíngue tem sido objeto de muito debate. Para Meyers-Scotton (2006), definições sucintas não são suficientes para descrever o falante bilíngue. Para esta autora, o que se inclui nessa descrição depende diretamente do foco e objetivos fixados por cada pesquisador. Para o presente texto, a definição de bilinguismo que adotamos não incorporará aspectos mais extensos do fenômeno como, por exemplo, a análise da fluência, da cognição, dos domínios neurológicos e/ou psicolinguísticos. Este trabalho se sustenta, fundamentalmente, nos aspectos sociais que envolvem o bilinguismo. Assim sendo, o bilinguismo será visto neste texto a partir de uma dimensão teórica baseada na interação entre indivíduo, linguagem e sociedade. Importa menos aqui entender a forma como o bilíngue “sabe” ou domina as línguas que fala e mais como ele, de fato, usa essas línguas e os contextos em que ele as usa, como esses contextos influenciam seu domínio linguístico, e as implicações dessa interação entre o indivíduo e o(s) contexto(s) social/socials. As principais questões que procuro investigar dizem respeito ao fenômeno da perda do domínio de uma língua por sujeitos que em algum momento de suas vidas foram bilíngues. Seja essa perda total ou parcial, nos mais diversos aspectos linguísticos (sintaxe, léxico, fluência, etc), o que importa aqui é conhecer mais sobre os contextos e fatores externos que podem levar a essa perda.

Antes de tentar responder a essas perguntas e tratar diretamente da perda de línguas é necessário abordar algumas outras definições de bilinguismo. Algumas dessas definições dizem que:

“Bilinguismo é o uso alternado de duas ou mais línguas pelo mesmo indivíduo”. (MACKEY, 1972)

“Bilinguismo é a prática de se usar duas línguas alternadamente”. (WEINREICH, 1953)

“Bilinguismo é o uso regular de duas ou mais línguas”. (GROSJEAN, 2001, p.1)

Outra definição pertinente é a de Myers-Scotton (2006, p. 44), que define bilinguismo como “a habilidade de usar duas ou mais línguas de forma a manter uma conversa informal, ainda que limitada”.

Para Flory (2009, p.28), “O bilinguismo representa uma infinidade de quadros diferentes, os quais remetem à esfera social, política, econômica, individual, à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam, à exposição e experiência com a língua, entre outros fatores”.

A seguir, proponho, ao invés da seleção de várias outras definições de bilinguismo, a exposição de critérios comumente aceitos sobre o tema e que expõem suas diferentes naturezas e nuances.

Entender melhor o bilinguismo é parte essencial para o tema deste estudo. Para entendê-lo melhor, levaremos em conta alguns critérios. O primeiro critério utilizado para definir o bilinguismo e os sujeitos bilíngues diz respeito ao que se denomina indivíduo bilíngue balanceado (*balanced bilingual*); neste critério, incluem-se os indivíduos que possuem competência linguística simétrica e equivalente em ambas as línguas que utilizam. Por outro lado, os bilíngues que possuem competências não simétricas, ou seja, maior domínio de uma língua em comparação com a outra, são chamados de bilíngues dominantes (*dominant bilinguals*). Geralmente, os bilíngues dominantes passam por um processo de aquisição de linguagem que favorece mais uma língua do que a outra. Como vimos anteriormente (p.16), bilíngues balanceados ou simétricos (perfeitos) são uma minoria muito reduzida, uma vez que, na maioria dos casos, os diferentes contextos e funções comunicativos que envolvem as línguas do falante geram domínios e competências linguísticos assimétricos.

Outra categorização sobre indivíduos bilíngues, importantíssima para este trabalho, diz respeito à idade de aquisição das línguas. De acordo com Megale (2005), “a idade de aquisição é um fator de grande relevância, pois afeta diversos aspectos do desenvolvimento do sujeito bilíngue como, por exemplo: o desenvolvimento linguístico, neuro-psicológico, cognitivo e sociocultural”. A aquisição de línguas pode ocorrer na infância, na adolescência e na idade adulta. Na infância, a aquisição (precoce) de duas ou mais línguas está relacionada ao próprio desenvolvimento cognitivo da criança. Nesse tipo de aquisição, o bilinguismo é caracterizado como sendo simultâneo, já que a criança adquire duas ou mais línguas ao mesmo tempo. Por outro lado, se a aquisição de outra língua (que, neste caso, será

denominada como língua dois, L2) ocorre depois que a primeira língua (L1) já foi plenamente adquirida, teremos então um caso de bilinguismo sucessivo (consecutivo). Neste último, a criança adquire duas línguas em momentos distintos e a aquisição de uma língua precede a aquisição de outra.

Como L1, entende-se a língua um, língua materna ou até língua nativa, a primeira língua a que um indivíduo é exposto, geralmente no contexto familiar. A primeira língua (L1) representa o processo de aquisição primário, a primeira língua em que o falante adquire competência comunicativa. L2 ou segunda língua é, por sua vez, o termo utilizado para representar a língua que é adquirida após a aquisição da primeira língua. A aquisição de uma L2 só ocorre após o domínio parcial ou total pelo falante de uma L1. Vale ressaltar que os termos L1 e L2 serão utilizados com muita frequência ao longo deste estudo.

Nos casos de aquisição sucessiva ou consecutiva é possível traçar a distinção de uma língua um, L1, e uma língua dois, L2. No casos de aquisição simultânea, contudo, a simultaneidade de aquisição dificulta, ou mesmo impede a distinção entre L1 e L2; nesse tipo de aquisição as línguas são representadas como LA e LB e ambas são consideradas como sendo primeira língua (McLaughlin, 1978). Exemplificando, uma criança que tenha nascido no Brasil, filha de pai falante de uma língua estrangeira e mãe falante de português, irá, naturalmente, adquirir as duas línguas como primeira língua, sendo considerada bilingue simultânea.

Quando, entretanto, a aquisição é sucessiva e ocorre logo após a infância, o bilinguismo resultante é denominado de *adolescente*. Da mesma maneira, a aquisição de uma segunda língua na idade adulta recebe a denominação de bilinguismo *adulto*.

Outra importante categorização sobre o bilinguismo tem a ver com o status social das línguas em questão e a influência que as línguas exercem, socialmente, entre si. Nesse ponto, distinguem-se dois tipos de bilinguismo: o aditivo e o subtrativo. O primeiro tipo representa os contextos em que as línguas são suficientemente valorizadas durante o processo de aquisição (sucessivo ou simultâneo), e, conseqüentemente, mantidas no domínio linguístico do indivíduo bilingue sem que haja perda ou prejuízos em nenhuma das línguas. Butler e Hakuta (2004) salientam que “para ser um bilíngue aditivo, as duas línguas aprendidas pelo bilíngue devem ser valorizadas na sociedade em que ele reside” (p. 118). No bilinguismo subtrativo, porém, uma das línguas passa a ser desvalorizada externamente (pelos mais

diversos fatores), ocasionando a perda ou prejuízos em uma das línguas (Harmers, 2000). Nesse caso, a manutenção ou continuidade de uma das línguas ocorre em parceria com o abandono, esquecimento e perda da outra.

O último ponto aqui importante na análise de sujeitos bilíngues está relacionado aos seus diferentes aspectos de formação de identidade cultural. Nesse aspecto, os bilíngues podem ter identidades culturais classificadas em: a) biculturais, quando se identificam positivamente com os dois grupos socioculturais e são igualmente aceitos por esses grupos; b) monoculturais, quando os bilíngues se identificam e são reconhecidos culturalmente apenas por um dos grupos socioculturais; c) aculturais, quando os indivíduos bilíngues renunciam a identidade cultural que os vincula a sua L1 ou LA e adotam valores associados somente ao grupo de falantes da L2 ou LB; d) desculturados, quando os indivíduos bilíngues desistem da identidade cultural associada ao grupo de falantes de sua L1 ou LA, mas falham ao tentar adotar aspectos culturais do grupo de falantes de sua L2 ou LB².

É inegável, sob quaisquer perspectivas, que o bilinguismo é um fenômeno que expõe o caráter social da linguagem e o papel das línguas no cotidiano de seus falantes. É através da língua que estabelecemos relações sociais. Para muitos, portanto, o bilinguismo pode ser considerado um fenômeno linguístico benéfico, pois proporciona a interação com grupos linguísticos e sociais distintos, funcionando, deste modo, como um portal de acesso a diferentes contextos no mundo. Para outros, contudo, o duplo domínio linguístico pode representar um conflito de identidade, principalmente nos casos de bilinguismo simultâneo, em que os falantes adquirem ao mesmo tempo duas línguas distintas e com elas dois contextos socioculturais diferentes.

Mas como são, de fato, tratados os falantes bilíngues ou multilíngues que utilizam línguas minoritárias? Em termos externos (sociais), esses falantes são incentivados a permanecerem em sua condição bilíngue ou a “adaptar-se” completamente ao contexto majoritário utilizando apenas a língua nacional? Entender o processo de afastamento, desuso e perda de línguas minoritárias por falantes bilíngues em contexto individual nos ajuda a avaliar a forma como a diversidade e a pluralidade linguística e cultural têm sido, de fato, tratadas em nosso país.

² Para estudos mais aprofundados sobre as diferentes definições e conceitos sobre o bilinguismo ver *Bilinguality and Bilingualism*, de HARMERS e BLANC (2000).

2 UMA ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA E SOCIOPRAGMÁTICA

Pensar em bilinguismo significa pensar em um fenômeno linguístico de complexidade e abrangência fascinantes. Fenômeno da linguagem humana, o bilinguismo surge da necessidade social de interação entre indivíduos de línguas distintas, provocando debate e discussão no meio acadêmico dos estudiosos desse fenômeno e mesmo ideias, crenças e preconceitos entre o público em geral. Nas últimas décadas, uma quantidade cada vez maior de estudos tem sido empreendidos sobre o tema. Os principais focos têm girado em torno dos prós e contras da educação bilíngue, familiar e escolar, do processo de aquisição bilíngue, simultâneo e/ou sucessivo, e das políticas linguísticas que envolvem, em menor ou maior grau, o reconhecimento, entendimento e manutenção de contextos sociais bilíngues, multilíngues e multiculturais.

Na busca por uma abordagem teórica que pudesse servir de suporte à investigação aqui proposta, penso que duas abordagens são indispensáveis. São utilizados, portanto, pressupostos teóricos oriundos dos estudos sociocognitivos (Dijk, 2012) e sociopragmáticos (Walters, 2005). Uma vez que o objeto de análise deste estudo trata de contextos externos (sociais) que influenciam no processo de afastamento e perda de uma língua, é imprescindível que a fundamentação teórica e a própria análise dos dados coletados levem em conta aquilo que estudos anteriores vêm ressaltando ao longo de muitas pesquisas. Antes de mais nada, é preciso estabelecer a distinção entre dois termos, **contextos** e **fatores** no conjunto dos fenômenos relacionados com o bilinguismo.

Em um primeiro momento, uma leitura menos atenta poderia fazer supor que esses dois termos são intercambiáveis e nomeiam o mesmo conjunto de fenômenos. Olhando mais de perto, contextos e fatores não são termos que se diferenciam simplesmente por nuances de ordem semântica, mas remetem a classificações distintas no mundo do bilinguismo e dos falantes bilíngues.

Trato, a seguir, de pressupostos de estudos sociocognitivos a respeito da definição de contexto.

2.1 A noção de contexto

A fim de entender os processos externos que desejamos investigar e que envolvem a vida dos falantes, é importante identificar quais aspectos do contexto de vida desses falantes os levou ao afastamento e desuso de uma língua. A proposta aqui é que o contexto de vida dos falantes não seja visto apenas como um mero pano de fundo, mas como a representação daquilo que pode ter impacto direto sobre sua condição social e linguística.

Dell Hymes, na década de 1960, foi o primeiro pesquisador a teorizar sobre o contexto como uma parte essencial e evidente dos eventos linguístico-comunicativos. John Gumperz também relaciona estudos sobre o contexto, a partir de estudos etnográficos feitos em Sociolinguística Interacional, denominando-o também como contextualização. Van Dijk (2012) trata de teorias relacionadas à noção de contexto e seus possíveis componentes em Linguística, Sociolinguística e Psicologia Cognitiva.

Para entender o que leva falantes ao afastamento, desuso e perda de uma língua por razões que tem a ver principalmente com o que é externo, ou seja, com aquilo que ocorre como um conjunto de circunstâncias ou situações que envolvem a vida desses falantes, é necessário compreender esse conjunto de situações externas. Dijk (2012, p.19) afirma que a noção de contexto é geralmente usada para localizar ou explicar coisas. "Os contextos surgem em diferentes tamanhos ou escopos e podem ser mais ou menos micro ou macro; falando metaforicamente, contextos parecem ser círculos concêntricos de influência ou efeito de certos estados de coisas, eventos ou discursos".

Segundo o autor, a correta compreensão de um determinado fenômeno complexo não é possível de ser realizada sem a compreensão de seu contexto. Para ele, "os contextos são como as outras experiências humanas – a todo momento e em toda situação, tais experiências definem como vemos a situação presente e como agimos nela". Dijk (2012, p.13)

Dentre os vários pressupostos teóricos que o autor utiliza para definir o termo contexto, faço menção a apenas cinco desses pressupostos que acredito serem os mais pertinentes a essa pesquisa.

- a) Contextos são construtos subjetivos dos participantes: ao contrário da maioria das abordagens de contexto, Dijk (2012) argumenta que contextos, ao invés de ser propriedades objetivas das situações sociais, políticas e culturais, são, na verdade,

construtos dos falantes, ou definições subjetivas das situações interacionais ou comunicativas. Logo, a influência do contexto sobre a língua não se dá direta e objetivamente, mas a partir das representações das próprias situações comunicativas feitas subjetivamente pelos falantes. Nesse sentido, o falante não altera seu domínio linguístico de forma passiva, mas ativamente e a partir de uma interpretação subjetiva do contexto (visto como modelo mental) que o cerca.

- b) Contextos são experiências únicas. Por serem resultados de interpretações subjetivas dos falantes, os contextos são construtos únicos enquanto ocorrem as experiências vividas pelo falante, a saber, suas percepções, conhecimentos, perspectivas, opiniões e emoções, referentes à situação comunicativa em curso. Conforme essas experiências ocorrem, o falante constrói um tipo de memória episódica que grava as partes da língua que serão relevantes em diferentes situações comunicativas, com pessoas diferentes, com funções distintas em diferentes contextos. Nesse sentido, a teoria sociocognitiva parece ser ainda mais útil para explicar as questões propostas nessa pesquisa, pois, para entender o que leva um falante a afastar-se de uma língua em favor de outra, é preciso investigar o conjunto de situações vividas por esse falante, que alteraram sua memória episódica a tal ponto de uma língua perder seu espaço ou acessibilidade cognitiva total ou parcialmente.
- c) Contextos são modelos mentais. Nas palavras do próprio autor: "Contextos são modelos mentais que consistem em esquemas de categorias compartilhadas, convencionais, e dotadas de uma base cultural, que facultam uma interpretação rápida de eventos comunicativos únicos em curso". (Van Dijk, 1981; Van Dijk e Kintsch, 1983).

Esses modelos representam as propriedades relevantes do entorno comunicativo na memória episódica (autobiográfica) e vão controlando passo a passo os processos da produção e compreensão do discurso. Por serem essencialmente dinâmicos, esses modelos controlam toda a percepção e interação em progresso e consistem em categorias básicas como o Ambiente espaçotemporal, os Participantes e suas variadas identidades, os Eventos ou Ações em curso, bem como o(s) Objetivo(s) válido(s) no momento.

Embora reconheça que contextos são um tipo de modelo mental, ou seja, representações das próprias situações comunicativas dos falantes, o autor argumenta que

contextos não são situações sociais que influenciam diretamente a língua e o discurso, mas representações subjetivas cuja influência só é possível passando pelos modelos mentais. Daí surge a teoria de contextos que tem como base questões cognitivas, pois o contexto só influencia no domínio linguístico do falante pelo viés de modelos mentais que lhe permitem utilizar uma língua a partir de componentes cognitivos formulados através de condições sociais compartilhadas.

- d) Contextos são um tipo de modelo de experiência: por serem modelos mentais que representam situações comunicativas, contextos também podem ser vistos como modelos mentais que os falantes constroem passo a passo nas / das situações e “entornos” de suas vidas cotidianas, podendo, portanto, ser chamados de modelos de experiência.
- e) Contextos são dinâmicos: os contextos são construídos e desenvolvem-se para cada situação comunicativa e são, portanto, frequentemente atualizados e adaptados. Dessa forma, o autor argumenta que os contextos não são estáticos, mas dinâmicos e adaptáveis, levando em conta a interpretação subjetiva dos falantes sobre as características de cada situação comunicativa.

Em resumo, a teoria sociocognitiva dos contextos como modelos mentais considera o termo contexto não como as situações externas que envolvem os falantes, mas como representações subjetivas e cognitivas que os falantes constroem a respeito dessas situações externas. Para a análise que realizarei nos capítulos seguintes, a definição de contexto abordada nos estudos sociocognitivos propostos por Dijk (2012) parece ser o melhor termo para entender o que pode levar um falante bilíngue a afastar-se de uma de suas línguas. É importante lembrar, contudo, que, assim como argumenta o autor, o afastamento de uma língua não deve ser considerado a partir de efeitos diretos e objetivos das situações sociais que envolvem as vidas dos falantes, mas como consequências subjetivas de interpretação de contexto realizada pelos falantes.

Isso quer dizer, portanto, que a perda de uma língua a partir de contextos e fatores externos não se dá de forma que o falante adote uma postura passiva frente ao fenômeno. É a interpretação subjetiva dessas situações externas e o contexto como modelo mental (cognitivo) que o falante constrói que o leva ao afastamento de uma língua em favor da utilização de uma outra língua.

A partir de uma abordagem sociocognitiva, este trabalho se estabelece no pressuposto de que “os usuários de uma língua adaptam as estruturas do discurso à situação social ou comunicativa, e, vice-versa, compreendem o texto e a fala como uma situação da situação” Djik (2012, p.301). Sendo assim, entendendo que o domínio linguístico e discursivo de um indivíduo está diretamente ligado às situações sociais que o situam em um contexto externo, esse domínio pode ser adaptado ao entorno social comunicativo do falante, não de forma determinística, mas passando por sua própria interpretação subjetiva a respeito desse entorno social. Djik (2012).

Se o domínio linguístico de um falante está tão intimamente relacionado aos aspectos externos que o circundam, logo, seu contexto, abandona-se a ideia de língua e de domínio linguístico como algo imutável e inalterável. Deixa-se a ideia de que o domínio linguístico é permanente e será o mesmo ao longo da vida do falante não importa o que aconteça. Assim como o contexto externo de um indivíduo pode alterar-se drasticamente, seu domínio de uma língua poderá ser total ou parcialmente transformado a partir de sua interpretação subjetiva sobre uma mudança contextual.

2.2 A noção de fatores

Outra importante visão teórica pertinente para este trabalho é aquela encontrada nos estudos sociopragmáticos de Walters (2005). O autor, tratando de questões relacionadas ao bilinguismo, argumenta que a escolha que um indivíduo bilíngue faz da língua que vai utilizar em cada situação comunicativa é ditada por fatores e fenômenos sociais e pragmáticos. Em seu texto, o autor explicita a interface entre definições da sociopragmática e da psicolinguística. Uma vez que nessa pesquisa priorizo a análise de aspectos puramente externos, utilizarei o apoio teórico apenas da sociopragmática, de acordo com o que já foi dito até aqui sobre contextos sociocognitivos.

Para Walters (2005, p.100), os fatores e fenômenos sociopragmáticos podem ser categorizados da seguinte forma:

Fenômenos sociais	Fatores demográficos Imigração Permeabilidade Relações de dominação sobre minorias Status de uma língua Diglossia
Fenômenos interpessoais	Configuração Participantes Tópicos Relações sociais Atitudes
Fenômenos individuais	Identidade etnolinguística Preferências quanto ao uso das línguas Habilidades em L1 e L2 Vitalidade etnolinguística Motivação

A partir dessa categorização, Walters (2005) nomeia os fenômenos sociais de fenômenos-macro. Tais fenômenos incluem uma lista de influências que geralmente fazem parte da vida de falantes bilíngues. Essas influências tem a ver com fatores demográficos, o processo de imigração, a continuidade do processo de imigração ou emigração, urbanização, a prevalência do uso de uma língua sobre outra, a natureza dos contatos linguísticos (se as minorias linguísticas são indígenas ou imigrantes, se a imigração foi voluntária ou se foi resultado de colonizações), os níveis de integração ou isolamento de grupos majoritários e minoritários, configurações religiosas, assimilação e aculturamento, status e prestígio das línguas em contato, incentivos externos para o aprendizado ou manutenção de línguas minoritárias, entre outros.

Na segunda categoria estão os fatores relacionados aos fenômenos interpessoais. Esses fatores englobam questões sobre “quem fala qual língua com quem, quando e onde”. Nesses fatores encontram-se aspectos relacionados ao uso das línguas de um falante bilíngue, à mudança de código, às atitudes linguísticas que os falantes constroem sobre suas línguas e sobre as línguas de outros falantes, e vários outros importantes fatores da situação comunicativa, tais como a configuração dessas situações no que diz respeito aos participantes e aos tópicos usados.

O último grupo de fatores está relacionado aos fatores intrapessoais e diz respeito ao processo de construção de identidade e motivação (Ex: nacionalidade de um indivíduo, ou nacionalidades múltiplas), tendências políticas, etnia, religião, gênero, ocupação, e etc. Outro

importante aspecto a ser levado em consideração em indivíduos que vivem situações de bilinguismo é o componente afetivo. Para o autor, o componente afetivo é essencial para qualquer análise de produção bilíngue, pois influencia desde o processo de construção de identidade até os processos de intenção e articulação. Esse componente afetivo se constrói a partir da motivação dos falantes em relação às línguas que falam, suas necessidades e desejos, bem como suas identidades sociais, fatores que podem conduzir esses falantes bilíngues à produção de uma língua em detrimento e afastamento de outra, ou à manutenção da condição bilíngue.

Ao longo das narrativas que serão aqui expostas, será possível encontrar mais nitidamente a presença e importância desses fatores sociopragmáticos no processo de manutenção da condição bilíngue, bem como no processo de afastamento de uma língua. Devido ao número reduzido de falantes, não será possível investigar diferenças de fatores no que diz respeito aos gêneros, idade e outras características que exigiriam um número maior de falantes, e, ainda, que esses falantes estivessem representando os diferentes gêneros e diferentes faixas etárias.

O foco desse estudo recairá, portanto, sobre os contextos que englobam a situação de perda linguística, tais como os contextos familiar e escolar, e fatores mais gerais, que dizem respeito, prioritariamente, à configuração social dos falantes, suas histórias de imigração bem como seus status econômicos e políticos.

3 A PERDA LINGUÍSTICA

O termo geral que utilizo aqui para definir a perda de línguas foi proposto por De Bots e Weltens (1985 apud Hulsen, 2000, p. 2). Esses autores definem a perda de línguas como o declínio da proficiência em uma ou mais línguas de um único indivíduo ou de um grupo de falantes³. De acordo com Hulsen (2000), a perda de línguas pode ter como causa dois grupos de fatores principais. No primeiro grupo estão os fatores internos (patológicos) que afetam o domínio linguístico de pessoas que sofreram algum tipo de dano cerebral, resultando em afasias ou demência. No segundo grupo estão os fatores externos (não patológicos) que levam um falante ou um grupo de falantes a deixar de usar uma língua. O segundo grupo, foco deste trabalho, é resultado de processos como, por exemplo, contatos entre línguas, mudança e desuso de línguas.

De acordo com Kouritzin (1999), citando Van Els (1996) e De Bots, Gommans e Rossing (1991), essa perda pode acontecer das seguintes maneiras:

- a) perda de uma primeira língua (L1) em um contexto de primeira língua (L1). Ex. perda da língua um (L1) por indivíduos mais velhos;
- b) perda de uma primeira língua (L1) em um contexto de segunda língua (L2). Ex. perda da língua nativa por imigrantes que adquirem a língua do país de acolhida;
- c) perda de uma segunda língua (L2) em um contexto de primeira língua (L1). Ex. perda de L2 em imigrantes que retornam a sua terra natal e voltam a utilizar apenas sua primeira língua;
- d) perda de uma segunda língua (L2) em um contexto de segunda língua (L2). Ex. perda de língua em imigrantes mais velhos que voltam a utilizar apenas sua L1.

(Kouritzin, 1999, apud Van Els, 1996, e De Bots, Gommans e Rossing, 1991).

O foco deste trabalho se encontra na segunda dessas formas, que por sua vez constrói-se, de acordo com Kouritzin (1999), fundamentalmente, em dois cenários distintos: o primeiro, da colonização e o segundo, resultante de contextos de imigração, cenários que serão melhor analisados em breve.

³ “The decline of language proficiency of an individual or group of speakers”. De Bot & Weltens, 1985.

Outra importante consideração teórica diz respeito aos vários termos usados para representar diferentes situações de perda. Os termos principais são:

a) mudança de línguas (*language shift*): termo atribuído à mudança do uso habitual de uma língua (não dominante) em favor de outra (dominante), seja por um indivíduo ou comunidade. De acordo com Hulsen (2000), o termo é mais comumente usado para tratar da mudança linguística no nível coletivo e que, geralmente, se dá ao longo de gerações. Nesse sentido, a mudança de línguas se completa, na maioria das vezes, em três ou quatro gerações: a primeira domina uma L1 e pouco ou nada de uma L2, a segunda apresenta níveis de bilinguismo mais ou menos estáveis (uso de L1 e L2), e a terceira ou quarta é monolíngue na língua dominante (apenas na L2);

b) atrito de línguas (*language attrition*): para Kouritzin (1999) este termo representa a perda linguística total ou parcial de um falante ou de uma comunidade, por motivos diversos como afasias, desgaste mental pela idade, ou quaisquer razões sociais, políticas, etc. Para Hulsen (2000), contudo, o termo é mais comumente atribuído a análises de perdas linguísticas no nível individual. A maior parte dos estudos que utilizam este termo se refere às questões sobre mudanças nos sistemas linguísticos dos falantes, às consequências psicolinguísticas da perda de uma língua e outras questões de natureza psicológica ou psicolinguística;

c) bilinguismo subtrativo: termo que indica a perda de uma língua minoritária (geralmente em contextos de imigração) em indivíduos que passaram pelo processo de aquisição bilíngue simultânea ou sucessiva e que, por razões extralinguísticas, como a escolarização na língua dominante, deixaram de utilizar a língua minoritária. O bilinguismo subtrativo pode estar relacionado ao termo “suicídio de línguas” que, de acordo com Beck e Lam (2009), refere-se à situação em que os pais decidem não ensinar sua língua (nativa) aos filhos, para assim conduzi-los a uma adaptação mais rápida a um grupo dominante. O termo suicídio é criticado pelos autores na medida em que as línguas não podem se autodestruir; o desuso das línguas é resultado de aspectos relacionados a seus falantes e não a suas estruturas internas.

Mudança de línguas, atrito de línguas, suicídio de línguas e bilinguismo subtrativo são termos concebidos para descrever os diferentes possíveis contextos de perdas linguísticas, seja em nível individual ou coletivo. O termo perda de línguas nos serve como um termo geral, aqui entendido como a perda total ou parcial de uma língua por indivíduos que foram

bilíngues e que, por razões externas, deixaram de utilizar uma de suas línguas perdendo o domínio sobre ela.

3.1 Contextos que podem levar à perda linguística

É aos casos de troca, desuso e perda de línguas, em termos individuais, que volto minha atenção. Em países que não possuem políticas de apoio a minorias linguísticas, é possível encontrar falantes que perderam, em algum momento de suas vidas, o uso de uma língua nativa, símbolo de suas origens histórica, étnica e familiar, pois passaram a utilizar apenas a língua dominante em seu contexto, isto é, a língua nacional.

Ressalte-se que contextos sociais marcados pela presença de várias línguas são, em geral, historicamente construídos de três maneiras: a) a influência de povos colonizadores sobre povos colonizados; b) grupos linguísticos que compartilham dos mesmos espaços geográficos ou espaços próximos; c) movimentos migratórios ou migratórios. Em todos os casos, as línguas representam não só um sistema de comunicação, mas também um forte símbolo de identidade, união e preservação cultural e social. E é por ser o símbolo social mais aparente, sendo facilmente percebida através da fala ou da escrita, que a língua é considerada o agente social e ideológico de maior força e alcance. Pode-se dizer que ao fazermos uso de uma língua explicitamos com ela nossa herança linguística, histórica, social e cultural.

3.1.1 O processo de colonização e a perda linguística

A história do Brasil está repleta de mudanças e perdas linguísticas. Antes da colonização portuguesa, só na Amazônia, estima-se que eram faladas cerca de 700 línguas indígenas. Para Freire (2004, p.247), a situação linguística da região amazônica antes da chegada dos colonizadores era de extrema riqueza:

O quadro de línguas da Amazônia constitui um dos indícios que reforça outras evidências pré-históricas de que a região formava um arquipélago multiétnico e plurilíngue, identificado hoje como “cultura da floresta tropical”. Tratava-se de um ambiente com uma relativa unidade geográfica, mas com uma grande diversidade cultural e política, no qual se desenvolveram várias centenas de línguas, pertencentes a diferentes troncos linguísticos.

Contudo, após um longo e ferrenho processo de colonização, a situação linguística da região mudou drasticamente. Os fortes interesses coloniais foram o principal vetor de desaparecimento e completa destruição de muitas das línguas faladas na Amazônia. Pela

grande variedade linguística, o colonizador se viu forçado a, em um primeiro momento, incentivar o uso de uma língua indígena (tupinambá) como a língua geral. O objetivo desse incentivo era permitir a comunicação interétnica e gerar maior unidade linguística. Em outro momento histórico, a partir do século XVIII, a coroa portuguesa, por razões geopolíticas, tornou obrigatório o uso da língua portuguesa. Tal empreitada só foi possível devido à relativa unidade linguística resultante do uso da língua geral.

Naquele momento, não se tratava mais de converter em usuários do português, índios “selvagens”, monolíngues em centenas de línguas particulares, mas de fazer com que índios “mansos” e “tapuios”, catequizados, todos competentes em uma língua – a geral –, adquirissem a língua portuguesa, transformando-se em “índios civilizados” e “caboclos”. [...] Nesse momento, a língua geral ou LGA (Língua Geral da Amazônia), num longo processo que atravessou várias gerações, serviu de ponte que permitiu a passagem do monolinguismo em língua vernácula para o monolinguismo em português, depois de vivenciar situações variadas de bilinguismo⁴. Freire (2004, p.248).

Com a hegemonia do Português, ocorrida integralmente no século XIX, a língua geral e várias outras línguas indígenas enfraqueceram-se ainda mais e se reduziram a nichos sociais e linguísticos distanciados e reclusos. Hoje, as cerca de 180 línguas nativas, faladas por milhares de indivíduos bilíngues ou multilíngues que vivem em comunidades indígenas espalhadas pelo território brasileiro representam vozes abafadas e emudecidas, quase completamente desvalorizadas pela maioria monolíngue. Mello (1999, p.103). Para esta autora, uma das consequências da marginalização cultural, social e linguística que atinge as comunidades indígenas é o fato de que muitos membros dessas comunidades passam a desencorajar o uso de sua língua nativa, até mesmo em domínio familiar, receosos de que o estigma seja perpetuado nas futuras gerações. O resultado disso é a falta de manutenção e preservação linguística que leva à perda de línguas seja em contextos coletivos ou individuais.

3.1.2 Perda de línguas através da imigração/migração

Outro possível contexto de perda de línguas se dá dentro dos movimentos de imigração e migração. Ao deixar seu local de origem, um migrante ou imigrante ingressa em outro mundo linguístico, por vezes radicalmente diferente daquele de sua língua nativa. Principalmente quando sua mudança é definitiva, é comum que suas necessidades

⁴ Para maior compreensão sobre o processo linguístico-histórico no Brasil, e mais especificamente na Amazônia, consultar a obra *Rio Babel – a história das línguas na Amazônia*, de José Ribamar Bessa Freire, 2004.

comunicativas e suas relações sociais o incentivem a aprender a língua do país de acolhida. Para Calvet (2002), a assimilação na comunidade de acolhida é, para o imigrante, em maior ou menor grau, uma necessidade, e para suprir essa necessidade é indispensável que se adquira a língua falada por essa comunidade. Mas o que, de fato, essa assimilação pode gerar?

Em muitos casos, os movimentos imigratórios (e migratórios, considerando, por exemplo, a ida de indígenas para as grandes cidades) individuais ou coletivos, são a principal causa de situações de bilinguismo ou multilinguismo. Esses movimentos podem ter várias origens: a procura por emprego e trabalho, perseguições de ordem política, religiosa, sexual etc, criando, no país ou cidade de acolhida, diferentes situações de contato/conflito de natureza linguística e cultural. O cenário linguístico nesses casos acompanha diretamente os aspectos que os motivam, gerando vários tipos de bi- ou multilinguismo. Para Meyers-Scotton (2006), dependendo das circunstâncias, tornar-se bilíngue pode ser o primeiro passo para a perda de uma língua. Isso porque, quando se trata de questões externas, a perda de línguas ocorre a partir da troca de uma língua pela outra, troca que não é necessariamente resultado de decisões deliberadas e voluntárias dos falantes.

3.1.3 Língua majoritária versus línguas minoritárias: atitudes extralinguísticas

Em níveis coletivos ou individuais, nos processos históricos de colonização ou domínios políticos bem como situações de imigração e migração, é comum que haja o contato de línguas distintas cujos valores sociais geralmente são muito diferentes. As línguas dos imigrantes (alóctones) ou migrantes indígenas (autóctones), como línguas minoritárias, podem tornar-se alvo de atitudes fortemente negativas e discriminatórias. O senso de identidade nacional, em muitos países, representa a forte pressão em favor da língua considerada oficial. Para sua aceitação e assimilação como membro efetivo da comunidade que o acolhe, exige-se do (i)migrante, direta ou indiretamente, a aquisição da língua de maior prestígio do local de acolhida. Até mesmo dentro das escolas ainda se acredita que a preservação da língua nativa em casa (L1) pelas crianças, enquanto essas aprendem ou adquirem a língua nacional (L2), pode enfraquecer seu desenvolvimento cognitivo e até confundir seu processo de construção de identidade. (McGroarty, 1992, apud Kouritzin (1999, p. 17).

As situações de contatos linguísticos acima mencionadas expõem potencialmente o papel social que as línguas possuem. O poder e a influência de uma língua majoritária sobre

línguas minoritárias tem a ver, exclusivamente, com questões extralinguísticas e de cunho social, político, cultural e até econômico. Em seu estudo de caso, Beck e Lam (2009) mostram que prestígio e preconceito são fatores sociais vitais no que diz respeito à pressão de uma língua majoritária sobre línguas minoritárias, principalmente quando essas línguas minoritárias são línguas indígenas. Os falantes dessas línguas podem ser vítimas de exclusão e podem ocupar as camadas mais marginalizadas da sociedade de acolhida. Essa situação de marginalidade e exclusão pode explicar o fato de que falantes de línguas minoritárias acabem, por vezes até sem se dar conta disso, por abandonar suas línguas nativas, sua origem linguística e cultural. Individual ou coletivamente, esses falantes tendem a aderir ao aprendizado da língua majoritária, adquirindo-a inteiramente e, por fim, deixando de usar sua língua nativa, o que termina por conduzi-los ao “esquecimento” dessa língua.

Nos lares de falantes de línguas minoritárias, os pais muitas vezes buscam integrar seus filhos ao uso da língua política, numérica e/ou ideologicamente dominante, incentivando-os ao abandono de suas línguas nativas e/ou encorajando-os a tornarem-se parte do contexto social que os cerca de forma a diminuir ou até extinguir quaisquer características que os distingam do contexto majoritário. Sobre as línguas minoritárias criam-se mitos como o da gramática inferior, dos sons pouco atraentes e até, muito erroneamente, a classificação dessas línguas como dialetos (na tentativa de torná-las “menos línguas”). Beck e Lam (2009).

Refletindo melhor sobre a questão, os autores acima apontam para o fato de que esse abandono pode parecer apenas uma ação puramente utilitária, uma vez que inserir seus filhos no contexto sociolinguístico e cultural majoritário é parte da escolha prática de capacitá-los a um mundo de maiores oportunidades e melhores chances de sucesso em diferentes aspectos. Especialmente para línguas indígenas (ou outras possíveis línguas que possuam um número reduzido de falantes), contudo, essa atitude pode se tornar a maior ameaça à sua preservação e continuidade em longo prazo, individual e/ou coletivamente. Para Kouritzin (1999), ao contrário do que muitos imaginam, a aquisição da língua majoritária não se dá obrigatoriamente a partir da perda da língua nativa. É possível, portanto, encontrar um ponto de equilíbrio em que o uso da língua majoritária ocorra em parceria com a manutenção de línguas minoritárias, mesmo que essa manutenção restrinja-se, muitas vezes, ao contexto familiar.

No Brasil, a Constituição Federal dispõe, no artigo 216, que as formas de expressão dos diferentes grupos formadores da sociedade fazem parte do patrimônio cultural brasileiro,

determinando inclusive, no artigo 215, que o Estado apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. Em relação às comunidades indígenas, a Constituição assegura, no art. 210, que as aulas de ensino fundamental serão ministradas em sua língua materna (embora determine que o Português seja a língua oficial a ser utilizada nas aulas de ensino fundamental em todos os outros contextos, não considerando as línguas de imigração) bem como reconhece sua organização social, costumes, crenças e tradições (art.231).

Buscando reforçar as garantias constitucionais citadas acima, foi criado, por meio do Decreto n. 7.387/2010, o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, que tem como objetivo mapear, caracterizar, e dar visibilidade às diferentes situações relacionadas à pluralidade linguística brasileira, de modo a permitir que as línguas sejam objeto de políticas públicas que colaborem para sua continuidade e valorização, pois são portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

Pode-se dizer, portanto, que a diversidade e a pluralidade linguística e cultural são, pelo menos juridicamente, amparadas e valorizadas. Mas como são tratados os indivíduos bilíngues na prática? A continuidade de sua condição linguística e cultural é, de fato, de alguma forma assegurada?

3.2 Contexto familiar

Para muitos autores do tema da perda linguística a nível individual, um dos contextos sociais mais influentes no processo de perda está relacionado ao ambiente familiar. A família, a relação entre pais, filhos, e/ou outros familiares e a(s) língua(s) do lar e a influência de línguas fora do lar, representam fatores de grande relevância ao afastamento de uma língua. Mota (1999) e Kouritzin (1999) afirmam sobre essa questão que existem, na maior parte dos casos, duas principais atitudes por parte dos pais: 1) decidir pela manutenção da L1 (como língua de origem, familiar e minoritária) e buscar utilizá-la em maior nível no convívio com seus filhos; 2) decidir pelo abandono do uso da L1, minimizando ao máximo sua utilização com os filhos, e incentivar o uso da L2 (como língua de influência em contextos fora do lar e língua majoritária ou de maior prestígio).

A segunda situação, geralmente consequência de uma escolha deliberada por parte dos pais, pode resultar na perda da L1 pelos filhos de forma muito mais rápida. Essa atitude pode, inclusive, representar uma perda considerável (ou até total, em casos extremos) do domínio da

L1 pelos próprios pais - nesse caso geralmente através de um longo período de tempo e sem qualquer contato com a L1 - uma vez que os pais passam a utilizar somente a L2.

A primeira situação, entretanto, pode ter características diferentes. Nos casos em que os pais decidem, por vários motivos, preservar o uso da L1 na vida e desenvolvimento de seus filhos, essa decisão pode significar, na maior parte das vezes, apenas o início de uma série de possíveis situações que colocarão em jogo a manutenção dessa língua. Apesar de seus desejos iniciais de preservar uma língua, mantendo o seu uso e, portanto, assegurando também o contato sociocultural de seus filhos com sua origem histórica e étnica, a manutenção de uma língua em contexto minoritário e individual quase sempre representa para os pais um grande desafio.

Em seu estudo sobre a tentativa de preservação da língua portuguesa em lares de brasileiros residentes nos Estados Unidos, Mota (1999) relaciona algumas questões importantes.

Em primeiro lugar, a autora, citando Saunders (1988), reafirma que a escolha consistente por parte dos pais de utilizar a L1 como língua primordial no lar representa a maneira mais eficaz de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dessa língua nos filhos. É através da perseverança dos pais de se expressar sempre na L1, que os filhos irão naturalmente adotar essa língua na comunicação intrafamiliar. Por outro lado, é justamente na continuidade do uso da L1 que está um dos maiores desafios. Com a influência dos contextos extrafamiliares, que na maioria das vezes priorizam e encorajam apenas o uso da língua majoritária (língua nacional ou língua de maior prestígio), os pais muitas vezes não conseguem impedir que tal língua tome espaço completo no contexto familiar e, quanto mais o contexto intrafamiliar passa a se estruturar na L2, menores serão as chances de manutenção da L1. O que motiva, então, os pais a procurar manter o uso da L1 na família?

Dentre as principais razões que motivam falantes em contextos bilíngues a manter a L1 na família destacam-se, para Mota (1999), o desejo de assegurar a manutenção da identidade e o vínculo com a terra de origem, deixando, inclusive, aberta a possibilidade de retorno, bem como o desejo de preservar a autoridade paterna / materna na dinâmica das relações interpessoais no lar. A autora traz à reflexão a ideia de que os pais possuem a autoridade de vincular a escolha linguística à necessidade de pertencimento a uma identidade nacional, e, portanto, de procurar manter uma continuidade cultural e linguística de uma

geração para a outra. O principal problema nessas situações é que, não importa o nível de comprometimento com a manutenção da língua e a cultura de origem, é a forma prática pela qual os pais irão lidar com esse processo de manutenção que realmente conta.

Até mesmo nos lares onde os pais, cientes das possíveis consequências da perda, decidem incentivar e manter o uso da L1 em seus filhos é possível que a perda seja, de uma forma ou de outra, inevitável. Um importante fator para isso, de acordo com Mota (1999), diz respeito ao possível exagero de correções feitas pelos pais sobre o uso da língua nativa por seus filhos. Muitas vezes, motivados pelo forte desejo de preservação da língua nativa, os pais sentem a necessidade de monitorar o domínio da língua nativa de seus filhos, e sempre corrigir possíveis erros. Agem, talvez por impulso, como professores da L1, principalmente pelo fato de serem, na maior parte das vezes, a única fonte de exposição de seus filhos a essa língua. Esse comportamento, porém, pode gerar grande desconforto e até aversão dos filhos em relação ao uso da língua. Analisando falantes brasileiros residentes nos Estados Unidos, Mota (1999, p.4) diz que:

As constantes reivindicações no sentido de falar português se tornam, na visão dos filhos, abusivas, provocando muitas vezes uma ausência de diálogo entre pais e filhos ou um cenário bipartido em dois mundos linguísticos: os pais conversando entre si em português e os filhos, em inglês. Esses dois círculos de conversação vão se distanciando, sugerindo que em futuro breve as fronteiras linguísticas ameacem a unidade familiar.

Outro possível problema, e talvez o mais frequente, diz respeito à necessidade de dominar a língua majoritária (em contextos de imigração, a língua do país de acolhida). Os pais, assim como seus filhos, terão que possuir certo domínio da L2 para vivenciar situações fora de casa, como por exemplo, no trabalho, na vizinhança, em escolas, etc. E o contato com a L2, seu desenvolvimento e fluência, por parte dos pais, pode muitas vezes significar o rompimento, parcial ou total, do uso da L1 na comunicação familiar. Em muitos casos, os pais supervalorizam o domínio da L2, dentre outros motivos, para se inserir ao máximo, bem como aos seus filhos, na comunidade da qual agora participam integralmente. O uso da L2 torna-se tão comum em seu cotidiano que acabam afastando-se por completo de sua L1.

É claro que, nesses casos, a perda da L1 pelos pais ocorre, geralmente, apenas de forma parcial. Eles são, por assim dizer, bilíngues sucessivos: sua aquisição da L2 ocorreu após a total aquisição e desenvolvimento de sua L1. Supõe-se que, nessas condições, a perda

total da L1 ocorre (quando ocorre) apenas ao longo de muitos anos e também devido à completa interrupção e afastamento dessa língua. Nosso foco, entretanto, não está nesses tipos de falantes. Investigamos nesse estudo os falantes que foram bilíngues infantis ou, no máximo, adolescentes, cuja perda linguística (relacionada à troca de uma L1 em favor de uma L2 que, conseqüentemente, passa a ser sua única língua) ocorreu de forma completa, podendo, portanto, ser reconhecidos como ex-bilíngues.

Resumidamente, o contexto familiar representa um fator essencial no processo da perda linguística. Se, de certa forma, os pais são responsáveis direta ou indiretamente pela manutenção de uma língua na vida dos filhos, suas atitudes, ideias, escolhas e ações podem contribuir potencialmente para que uma língua seja abandonada e “esquecida”. É pela influência familiar que as crianças expostas ao contato de duas línguas (em especial em contextos de imigração ou migração) poderão criar laços culturais e afetivos com sua língua e cultura de origem, levando em consideração o contexto, a língua e a cultura de sua atual localidade (o local de acolhida), sem, no entanto, romper laços linguísticos e culturais com seu local de origem.

Aos imigrantes que não desejarem qualquer tipo de desligamento com suas origens e com sua história, é possível que o contexto de acolhida, sua influência social e linguística, não represente o afastamento e perda de suas origens étnicas, linguísticas e culturais. Para Mota (1999, p. 5), muitos brasileiros que hoje vivem nos Estados Unidos têm desenvolvido, cada vez mais, maiores esforços no sentido de preservar e assegurar suas tradições étnicas e seu domínio da língua portuguesa.

Segundo Mota (1999, p.5)

Sendo assim, é possível que aconteçam constantes movimentos de revitalização étnica que desacelerem o processo assimilatório nas gerações mais jovens, oferecendo-lhes uma oportunidade de engajamento na sociedade americana sem, contudo, rejeitar as suas origens. Enfim, é a partir da construção funcional de uma identidade híbrida (Brazilian American) que essas crianças/adolescentes serão motivadas a preservar a língua portuguesa.

Os diferentes contextos e situações de cada família são únicos e extremamente diversos. O que se sabe, entretanto, de forma geral, é que a família representa o primeiro e, possivelmente, o mais influente contexto de construção e desenvolvimento de aspectos e particularidades linguísticas, culturais, religiosas, políticas, econômicas e sociais.

3.3 Contexto escolar

O segundo contexto de grande relevância no processo de perda de línguas está relacionado aos vários papéis da escola e a vasta influência da escola sobre a vida de um indivíduo. Fora de casa, é na escola que os falantes bilíngues irão encontrar maior suporte à manutenção de suas línguas ou incentivo, direto ou indireto, ao afastamento, desuso e perda da língua minoritária. Por ser, quase sempre, a comunidade social e linguística mais ampla que se sucede imediatamente depois da família, a escola carrega aspectos cruciais para a continuação ou rompimento de laços linguísticos e culturais.

Kouritzin (1999), analisando algumas questões ligadas à escola como um ambiente externo de influência sobre a perda de línguas, diz que é nela que o falante bilíngue infantil, como qualquer outra criança, sente mais nitidamente a necessidade de fazer parte do contexto, ser respeitado e tratado como todas as outras crianças. É natural, portanto, que a interação e a socialização com outros alunos e com os professores dependam do domínio da língua usada na escola, a saber, a L2. Se a família, por um lado, pode representar o maior contato com a L1, é na escola que, muito provavelmente, o falante terá maior exposição à L2. É, frequentemente, com o início da vida escolar que a criança recebe completa imersão no contexto da língua majoritária.

Em seus vários estudos de caso, Kouritzin (1999) mostra que é previsível que cada criança sinta a necessidade de pertencer ao grupo e de equiparar-se a seus colegas. E é a partir dessa necessidade que a criança passa a procurar meios de se adequar ao contexto e igualar-se aos demais. A língua passa a ser, então, um desses meios (se não o principal), pelo qual é possível integrar-se e participar ativamente de cada momento social.

A autora levanta, no entanto, a preocupação de que a imersão completa e o uso total da L2 na escola possam significar um dos mais importantes passos para a perda da L1. Essa perda tem a ver não apenas com o desejo da criança de pertencer ao grupo e até, se preciso, afastar-se por completo de sua L1, mas está relacionada também com a postura metodológica e didática que a escola irá tomar em relação à perda ou manutenção da L1. Infelizmente, é comum que a escola reforce sobremaneira a aquisição e domínio da L2, ignore qualquer forma de manutenção da L1, e, em casos mais extremos, até incentive o seu desuso. Nesses casos, é possível que os bilíngues desenvolvam, inclusive, atitudes de discriminação e racismo contra sua própria comunidade ou herança étnica, social e linguística.

Em grande parte, o afastamento de suas origens culturais e linguísticas ocorre nas crianças bilíngues pela influência de pessoas que utilizam métodos de exclusão e que encaram a diversidade linguística e cultural como algo negativo, em especial as que possuem responsabilidade direta pelo processo educacional. Em muitos dos relatos que expõe, Kouritzin (1999) mostra casos de falantes (ex-bilíngues) que, quando crianças, foram tratados na escola de forma diferenciada, simplesmente por falarem outra língua; há casos em que até mesmo os que possuíam amplo domínio da L2, nem sequer utilizando a L1 na escola, eram tratados com certas restrições.

Alguns dos sujeitos que perderam uma das línguas que costumavam falar quando crianças afirmaram ter sido excluídos de algumas das atividades em sala de aula por não lhes ter sido creditado um nível satisfatório de domínio da língua majoritária. Outros afirmaram que, em muitos momentos, criavam-se grupos separados de alunos, o grupo dos alunos nativos e o grupo dos alunos imigrantes. Na maior parte dessas atividades, era reforçado que os alunos imigrantes, falantes bilíngues, poderiam de alguma forma causar algum tipo de desnível e atraso aos alunos nativos. Em outros casos, até pedia-se aos pais, mesmo que esses tivessem pouco domínio da L2, que reduzissem ou até interrompessem o uso da L1 em casa, com a justificativa de que, dessa forma, ajudariam na rápida aquisição da L2 e na melhor adaptação de seus filhos ao contexto escolar e social.

Baker (1993) em pertinente exposição sobre contextos escolares bilíngues, classifica as práticas pedagógicas referentes ao bilinguismo em duas vias principais: a) Modelo Assimilacionista de Submersão: em que um aluno bilíngue é incluído em uma sala de aula monolíngue e forçado a abandonar uma língua em prol da utilização exclusiva de outra; b) Modelo Assimilacionista de Transição: em que um aluno é introduzido a uma sala de aula que utilize sua língua um (L1) apenas como um elemento de transição para o domínio de uma língua dois (L2) (língua dominante) até que a língua um (L1) deixe de ser necessária. Em ambos os modelos, o aluno é levado a um bilinguismo subtrativo, com diferenças apenas na forma mais sutil com a qual o segundo é praticado.

Como se vê, levar em consideração o contexto e o convívio escolar é algo fundamental para o melhor entendimento e análise das situações de perda de línguas resultante de fatores externos. Assim como em relação a vários outros aspectos da vida de um indivíduo, a escola representa uma das ferramentas sociais de maior eficácia na formulação de ideias, conhecimento e atitudes que acompanharão o desenvolvimento de cada indivíduo para o resto

de sua vida. É preocupante pensar, contudo, que, ao invés de agir como uma instituição que ajude o aluno a se conhecer melhor, conhecer o outro, perceber e tornar-se receptivo à diversidade linguística e cultural, a escola possa, ainda hoje, atuar como um agente de uniformização, homogeneização e de encobrimento da diversidade humana.

3.4 Considerações acerca da autoimagem e da identidade cultural

O último fator aqui abordado trata da interação entre todos os possíveis contextos em que o indivíduo circula, sua herança cultural e familiar, e seu processo de formação de identidade. Nesse sentido, as atitudes, a visão de mundo e a imagem de si mesmo que o falante bilíngue constrói, através das todas as experiências sociais que vive, irão influenciar seu processo de construção de identidade cultural. Assim sendo, a autoimagem e a identidade sociocultural do falante bilíngue terão forte relevância para a manutenção ou o afastamento de uma língua e de uma cultura.

Em primeiro lugar, é necessário entender o que, de fato, significa o termo identidade. Para Cunha (2007, p.34), identidade é um termo utilizado para “descrever ou interpretar o indivíduo, tal como ele se revela e se conhece ou como ele se vê representado em sua própria consciência”. Esse conhecimento ou representação que cada indivíduo tem de si mesmo só é possível pela comparação com outros indivíduos, algo que lhe posicione dentro de uma coletividade. A autora argumenta que só é possível saber quem somos se reconhecermos a posição que ocupamos na sociedade. A identidade diz respeito, portanto, a um modo de representação que cada indivíduo possui sobre seu pertencimento a uma unidade sócio-político-cultural, e sobre o pertencimento de outros indivíduos a essa unidade.

É importante perceber, contudo, que o termo identidade no contexto pós-moderno não é visto como algo imutável, unificado, fechado e predizível. Hall (2006, p. 12 e 13) desenvolve argumentos que mostram a identidade como algo cada vez mais fragmentado e variável. O sujeito pós-moderno é visto como possuidor de uma identidade não fixa e não permanente.

O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. [...]. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em

diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Hall (p. 12 e 13, 2006).

Cada pessoa, ao longo de sua vida, passa por um processo de construção, reconstrução e reconhecimento das características que a situam em uma coletividade e que, de uma forma ou de outra, distinguem-na de outras pessoas que pertencem a outros grupos com características distintas. Nesse processo, a língua é um forte componente de diferenciação sociocultural e um dos mais importantes elementos de construção de identidade, talvez até o mais importante. Como se constrói, portanto, a identidade de um falante bilíngue? O que pode significar para um indivíduo ter o contato simultâneo na infância com duas línguas e suas heranças culturais?

Kouritzin (1999) afirma que, na infância, nenhum de nós pensa em termos de identidade e herança linguística e cultural. A autora afirma que, quando crianças, essas indagações não fazem parte da rotina e dos pensamentos dos falantes, sejam eles monolíngues ou bilíngues. As coisas simplesmente acontecem, o contato e exposição a duas línguas e os efeitos que o bilinguismo pode trazer ocorrem de maneira espontânea e natural. A forma como esses contextos se constroem e os efeitos que trazem para cada indivíduo podem ser, por sua vez, bastante diversos.

Enquanto que para alguns falantes o bilinguismo pode representar um fenômeno de ganhos e efeitos favoráveis pela imersão em dois mundos culturais e linguísticos distintos, para outros, o bilinguismo pode representar o início de uma série de conflitos de identidade, culturais, políticos, econômicos e religiosos, que marcam de forma prejudicial e fortemente negativa a vida do falante. Nos casos em que o bilinguismo representa, por motivos relacionados principalmente à influência familiar e escolar, algo negativo e prejudicial o afastamento e a perda de uma das línguas é algo comum e previsível. Nestas situações, o bilinguismo pode se limitar apenas a uma fase da vida do falante, fase que se encerra quando, após o afastamento e a perda de uma das línguas que costumava falar, o falante passa a ser monolíngue.

Uma característica constante nos relatos de vida dos indivíduos que perderam uma língua, deixando de ser bilíngues e passando a ser monolíngues, é a presença de conflitos pessoais, de identidade, pertencimento e afirmação social. Para esses indivíduos, a perda de uma língua representou um tipo de lacuna ou interrupção comunicativa e cultural que resultou

em grande desconforto relacionado à imagem e atitudes que os falantes têm de si mesmos. Para grande parte dessas pessoas, a perda de uma língua gerou sentimentos e sensações de vergonha, frustração, raiva, baixa autoestima e culpa. Kouritzin (1999).

Sabe-se, portanto, que todos os possíveis conflitos de identidade linguística e cultural gerados pela perda de uma língua podem marcar negativamente a vida de um falante. É comum que, nos casos de perda, os falantes passem por difíceis tentativas de se inserir na língua e cultura majoritárias e sintam-se incompletos ou deslocados dentro de uma ou até nas duas línguas e culturas em que se inserem. É como se o tempo inteiro estes falantes procurassem habitar dois mundos ao mesmo tempo sem, de fato, sentir-se parte de qualquer um deles.

Vale ressaltar, contudo, que fatores como a construção de identidade e autoimagem que os falantes bilíngues desenvolvem são um dos aspectos relacionados à perda de uma língua mais influenciados pelo ambiente externo, por contextos como o familiar, o escolar, o religioso e toda e qualquer ação coletiva que desenvolva atitudes (conscientes ou não) nos falantes sobre seu domínio linguístico e seu pertencimento cultural. Na verdade, os fatores externos que levam à perda de uma língua por um falante bilíngue geralmente se cruzam e se misturam nesse processo. A influência da família, o papel da escola, a construção de identidade e autoimagem formam um continuum que pode levar o falante bilíngue a, favoravelmente, transitar em duas línguas e culturas ou, ao contrário, ao afastamento de uma dessas línguas e culturas, configurando-o como um falante monolíngue.

O processo da perda de uma língua no âmbito individual por pessoas que cresceram primeiramente em um ambiente bilíngue é complexo e abrangente. Cada situação, cada realidade, cada indivíduo, esconde nuances distintas e abarca características singulares.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisas que tratam de temas relacionados à aquisição de linguagem, situações de bilinguismo e perda de línguas, costumam propor dois caminhos metodológicos. O primeiro leva em consideração uma análise do uso das línguas como sistemas simbólicos e utilizam focos de investigação baseados em termos sintáticos, morfológicos, fonéticos, etc. (termos relacionados à própria estrutura linguística). A segunda forma de pesquisa dá-se através de análises que levam em consideração os aspectos sociais das línguas naturais e seus usuários. Para lidar com questões sobre o bilinguismo e a perda de línguas, esses estudos analisam informações relacionadas ao uso das línguas, suas diferentes funções sociais, seu uso, tanto no plano individual quanto coletivo, e as características dos falantes, tais como idade, gênero, status político e econômico, entre outros.

Este estudo se propõe a analisar os aspectos sociais relacionados ao uso de línguas bem como os efeitos desse uso na vida dos falantes. Busca-se evidenciar a linguagem humana como algo em constante processo de mudança, a partir de uma contínua conexão entre os elementos linguísticos e a realidade que envolve a vida dos falantes, realidade construída a partir de aspectos culturais, de identidade, bem como sociais, políticos, econômicos, ideológicos, etc.

Ao invés de concentrar-se em questões relacionadas ao que, de fato, ocorreu em relação ao domínio linguístico dos falantes, sem levar em consideração avaliações quanto à fluência ou proficiência desses falantes na língua que perderam total ou parcialmente, este estudo busca equilibrar-se metodologicamente em um caminho de simultaneidades entre os contextos e fatores externos que podem levar ao afastamento de uma língua bem como os efeitos desse afastamento sobre os falantes. A intenção principal dessa pesquisa é entender a situação de perda de uma língua. Para o entendimento sobre o afastamento e a perda de uma língua buscou-se aqui averiguar a opinião e as ideias dos próprios falantes sobre esse fenômeno.

Não foram realizados testes que buscassem medir o quanto de uma língua os falantes perderam. Embora todos os relatos forneçam dados que levam a crer que a perda de uma língua não foi total (uma situação em que o falante não seria mais capaz de entender ou produzir coisa alguma em determinada língua), a parcialidade dessa perda também não foi

aqui medida ou focalizada. O que se buscou foi dar voz a sujeitos que se afastaram de uma língua que haviam adquirido naturalmente e, através da narrativa da história de vida desses sujeitos contada por eles mesmos, entender a realidade externa, a partir de termos teóricos desenvolvidos pela Sociolinguística e pelo Sociocognitivism, que expliquem como um indivíduo pode se afastar de uma língua a tal ponto de perder seu domínio sobre ela. E é a partir da afirmação de que não podem mais comunicar em uma língua, que os indivíduos aqui analisados contam suas histórias e como se deu seu processo de perda linguística.

Vale ressaltar que os nomes reais dos indivíduos não serão aqui divulgados para que sua identidade seja preservada. Os nomes aqui utilizados para identificar cada sujeito são fictícios.

A escolha dos procedimentos metodológicos que devem guiar a investigação empírica deve seguir as perguntas de pesquisa que estão na origem dessa investigação e não precedê-las. No presente trabalho, as perguntas de pesquisa são as seguintes:

a) O que significa afastar-se de uma língua? É possível perder uma língua total ou parcialmente? Quais as causas sociais (exteriores) que levam à perda do domínio de uma das línguas que um falante bilíngue costumava utilizar?

b) Como se dá o processo da perda de línguas mediante fatores sociais (exteriores)? Quais as consequências da perda de línguas ocasionada por fatores externos? O que leva esses indivíduos a interromper o uso de uma língua?

É evidente que, dadas essas perguntas de pesquisa, a escolha metodológica não poderá ser outra senão a via da pesquisa qualitativa, mediante um tipo específico de pesquisa qualitativa, o estudo de caso, realizado através de entrevistas abertas feitas com três sujeitos que em algum momento de suas vidas foram considerados bilíngues e que por razões exteriores o deixaram de sê-lo ou tiveram o domínio de uma dessas línguas fortemente prejudicado.

Os dados utilizados neste estudo foram obtidos através de entrevistas abertas com três indivíduos distintos. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e as transcrições integrais das mesmas podem ser encontradas nos CDs em anexo. As entrevistas foram feitas na residência dos próprios indivíduos, buscando deixá-los à vontade o suficiente para narrar a história de suas vidas e explicitar suas ideias sobre a perda de uma língua.

A ferramenta de análise aqui utilizada compara-se àquela utilizada por Cruikshank's (1990). O autor utiliza o termo em inglês "life story" (história de vida) definindo-o como a prática colaborativa realizada através do encontro de duas pessoas com o objetivo de levar em consideração o que uma pessoa fala sobre sua própria vida, sobre a narrativa que conta de si mesma.

Os passos seguidos na coleta de dados foram os seguintes:

- a) escolha de três sujeitos que passaram pelo processo de perda de língua(s);
- b) levantamento da história familiar dos sujeitos (imigração ou migração, processo de aculturação, perda de língua(s), aquisição de outras línguas, etc);
- c) entrevistas com sujeitos ex-bilíngues;
- d) análise dos dados e redação da dissertação.

5 NARRATIVAS

5.1 Primeira narrativa: a história de João

5.1.1 Entrevista

A narrativa do primeiro sujeito dessa pesquisa possui características marcantes em relação ao processo de perda linguística. Conheci primeiramente o irmão de João quando participei de um seminário de estudos linguísticos na cidade de Manaus. O tema do seminário era o bilinguismo e aproveitei o momento para anunciar a procura de indivíduos que haviam passado pelo afastamento de uma língua e que pudessem ter perdido total ou parcialmente o domínio dessa língua. Após o evento, o irmão de João me procurou bastante entusiasmado para falar sobre o tema e pediu que eu realizasse a entrevista com João. Uma semana depois, fui convidado a ir passar uma tarde de domingo na casa de João para que pudéssemos conversar sobre sua vida e realizar a entrevista. Fui muito bem recebido por João e este parecia muito feliz em poder contar a história de sua vida. João é um homem simples, com um leve sotaque, quase imperceptível, de sua L1, o Espanhol. Ele me apresentou a sua família e foi muito receptivo durante toda a nossa conversa e durante a entrevista.

5.1.2 Imigração

O primeiro aspecto a ser considerado em sua história é o processo de imigração. No caso de João, a imigração ocorreu devido à insatisfação de seus pais em relação ao Peru. A partir da decisão de seus pais, João veio com sua família para o Brasil aos dezesseis anos de idade. Durante a entrevista, João expressou muita emoção ao falar sobre sua infância e adolescência vividas no Peru. Ele, por várias vezes, ressaltou que as memórias que possui de sua cidade natal e das coisas que lá viveu são muito boas, e que no Peru teve momentos muito felizes. Por ter nascido e vivido até os 16 anos no Peru, a primeira língua de João é, sem dúvidas, o Espanhol.

A aquisição do Espanhol ocorreu de forma natural e em seu relato fica claro que toda sua vida antes do Brasil aconteceu apenas nessa língua. Embora já tivesse tido contato com algumas outras línguas, João afirmou nunca tinha ouvido qualquer frase em língua portuguesa antes da decisão de seus pais de mudar de país. Em sua narrativa, João deixa claro que assim

que soube que viria morar no Brasil seu interesse por ao menos ouvir algo em Português se iniciou. É possível perceber que antes mesmo de chegar ao Brasil João já havia começado a se preocupar com o processo de comunicação e com o processo de adaptação que viveria para falar Português.

É interessante notar que João sustentava a crença, tanto no passado quanto atualmente, que uma situação de bilinguismo não seria possível. É possível perceber nesse ponto uma forte crença ou atitude linguística de que ele teria que abrir mão da Espanhol para poder aprender o Português.

Em grande parte de seu relato é possível verificar que o processo de adaptação ao novo lugar, ao novo país, e à nova língua representou uma decisão muito importante para João, representando também um tipo de sacrifício que, de acordo com ele, “teve” que ser feito.

Para João a maior dificuldade foi acostumar-se com uma língua com a qual nunca tinha tido contato. Mas o forte desejo de fazer parte socialmente do novo contexto em que iria viver fez com que João buscasse comunicar-se em Português o mais rápido possível. Ele relata, contudo, que teve muitos problemas comunicativos e que, para conseguir entender as pessoas, geralmente precisava pedir-lhes que falassem mais pausadamente.

Em relação aos aspectos que marcaram o processo de educação e estudos formais, João relata ter tido ainda maior dificuldade com a língua portuguesa, pois, ao começar um curso pré-vestibular, percebeu que seu domínio do Português era inferior às suas próprias expectativas. João afirma que mesmo depois de morar por oito anos no Brasil seu Português era insatisfatório. Ele utiliza a palavra *portunhol* para definir sua fala naquele momento de sua vida.

Nesse ponto da narrativa foi possível encontrar algo muito curioso. Por muitos anos João permaneceu falando Espanhol dentro de casa, mas em determinado momento, ao perceber que precisava melhorar seu domínio do Português, João decidiu começar a falar em Português até mesmo dentro de casa. De acordo com sua narrativa, essa escolha foi deliberada e representava uma das iniciativas que estavam ao seu alcance para afastar-se ainda mais do Espanhol e buscar dominar a língua portuguesa mais satisfatoriamente. Essa escolha pode inclusive ter-lhe custado afasta-se de determinados processos comunicativos com seus próprios pais, uma vez que estes não conseguiam falar Português com facilidade.

Nesse ponto, João rompeu de certa forma com aspectos de sua origem familiar. A língua com a qual havia se comunicado durante toda a sua vida deixaria agora, mais do que nunca antes, de ser usada. Sua língua materna, aquela em que sua afetividade familiar havia se estruturado primeiramente, seria deixada em segundo plano para dar lugar à uma língua que ele agora via como mais importante e necessária.

Por ser o filho mais velho, João via-se como o maior responsável por ajudar no sustento financeiro da família. Sua vontade de contribuir em casa traduziu-se em um forte empenho por trabalho. Sua busca por um trabalho, por sua vez, resultava em uma maior aproximação e contato com a língua portuguesa. Os clientes que atendia, o superior, no trabalho, a quem devia prestar contas, todas essas e outras situações exigiam dele um domínio cada vez mais eficaz e abrangente do Português.

É possível perceber que a realidade de vida de João no Brasil não apenas o colocou em uma situação de contato com uma nova língua e a necessidade de assimilá-la, como também o fez sentir que, para isso, teria que abster-se do uso de sua L1. O caso de João é um caso claro de bilinguismo subtrativo, em que o uso de uma língua gera o afastamento de outra.

João afirma ainda conseguir entender tudo o que ouve em Espanhol, portanto, sua perda linguística não pode ser considerada total, ainda mais por afirmar que, havendo a necessidade de falar Espanhol ele ainda consiga fazê-lo, mesmo que com um certo esforço, paciência e após algum tempo de reexposição.

5.1.3 A narrativa de João

Nasci no Peru no dia 30 de julho de 1971, em uma cidade chamada Pucallpa em uma região conhecida como Ucayali. Eu cresci lá, logo, toda a minha infância e adolescência aconteceram em Espanhol. Minha infância lá se resumia em ir para a escola, pra igreja, e ir tomar banho de lago. No ensino médio a escola era muito distante e por isso nesses anos eu geralmente estava em casa, na escola, ou na igreja. Tenho ótimas memórias daquele tempo. Gostava muito de passear, brincar de bola, de pipa e de nadar.

A decisão de vir para o Brasil foi feita pelos meus pais; meus irmãos e eu não tivemos qualquer participação. No lugar onde morávamos havia muitos conflitos no governo, também havia um tipo de guerra civil. Muitas famílias queriam sair de lá, mas nem todas tinham condições para isso. Havia também muitos problemas em relação ao tráfico de drogas, ao

envolvimento de jovens e adolescentes com a violência e com as drogas. Devido a esses fatores, meus pais passaram a achar o lugar muito difícil para a criação de cinco filhos e por esses fatores eles decidiram sair de lá.

Antes de me mudar com minha família para o Brasil eu nunca havia escutado coisa alguma em língua portuguesa. Já havia escutado outras línguas como o Inglês, o Francês, e até o Italiano, mas nada de Português. Quando ficou acertado que nos mudaríamos para o Brasil comecei, por volta de dois meses antes de nossa vinda, a escutar programas de rádio brasileiros. Fiquei preocupado com a forma como eu me comunicaria com as pessoas aqui, porque eu não entendia nada de Português, nada.

Quando chegamos aqui, em julho de 1989, as pessoas falavam comigo e eu continuava sem entender coisa alguma. *Ficávamos olhando um pra cara do outro, sem entender nada.* Depois de algum tempo a gente foi aprendendo com as pessoas, falando o nome das frutas, o nome das roupas. Com a convivência com as pessoas da nossa idade a gente foi aprendendo palavras diferentes a cada dia. Com o tempo eu tive que deixar de falar o Espanhol para poder dominar melhor o Português. Não tem como conciliar as duas coisas. Decidi aprender Português, e pra isso tive que deixar de lado a fala em Espanhol. Havíamos decidido morar aqui e, morando aqui, tínhamos que falar Português.

Eu botei nesse dia na minha cabeça que eu tinha que aprender a falar Português, porque eu via que a língua portuguesa fazia parte da minha nova vida. E eu não escutei mais o Espanhol, a não ser com meu pai e minha mãe, as pessoas que eu conhecia. Eu tinha que ver meu lado, não é? Porque eu não iria morar com meus pais pra sempre, e com as pessoas que estavam ao meu redor. Não sofri muito para me adaptar porque tive a companhia de minha família sempre. Meus pais e meus irmãos e até alguns tios e tias que vieram conosco sempre foram muito importantes pra mim, principalmente nesse momento de transição. Adaptar-me a nossa nova realidade não foi tão difícil em relação a questões como costumes, alimentação, e separação da vida que tínhamos lá. Foi na questão da comunicação que a coisa ficou um pouco mais complicada. Minha fala em Português era muito quebrada e eu geralmente tinha que pedir para as pessoas falarem pausadamente para que eu pudesse entender alguma coisa.

Eu prestava muita atenção nas palavras das pessoas aqui. Fazia bicos com meu pai e sempre anotava tudo. Muitas vezes eu tinha que pedir que alguém repetisse duas ou três vezes

pra que eu pudesse entender. Eu nem sequer sabia o significado da palavra “você”. Aos poucos fui aprendendo.

Somente aos 23 anos de idade voltei a estudar, foi quando eu fiz um curso pré-vestibular. Por ser um curso rápido, que revisa tudo o que eu já tinha estudado, eu achei que seria a melhor coisa a fazer para melhorar o meu Português e me preparar para a faculdade. Nos anos anteriores, pelo período de quase oito anos, fiquei sem estudar, aprendendo Português apenas por aquilo que eu escutava.

Pela primeira vez pude estudar em uma sala de aula onde as pessoas só falavam Português, e não foi como entrar numa sala de aula normal de uma escola, pois era um curso pré-vestibular. O curso é corrido, entrou um sai o outro, é direto, rápido. Os professores desses cursos só dão as dicas daquilo que vai cair na prova. E, para alguém que não tinha estudado nada em Português sobre disciplinas escolares, eu estava perdido ali.

Eu estava perdido tanto nos conteúdos quanto na língua portuguesa. Meu Português era muito arrastado. Depois de 16 anos inserido na língua espanhola, pra aprender o Português foi difícil. Pra quem fala Espanhol falar Português é difícil. Por exemplo, a letra “z”, a pronúncia, até agora eu não consigo, tem que caprichar aqui no gogó, pra poder conseguir pronunciar.

Às vezes, no intervalo das aulas, eu perguntava do professor algumas coisas sobre o Português. Eu procurei, em primeiro lugar, ver as dificuldades que eu tinha. Queria conseguir colocar as sílabas no lugar certo, as letras, a pronúncia. Sentia às vezes que o que eu tinha aprendido de Português até aquele momento nem chegava a um por cento.

Vivi situações de preconceito de pessoas que queriam humilhar a gente. Mas em relação a isso, penso que as pessoas de menos instrução eram as que sofriam mais preconceito. As pessoas que eram mais instruídas, as que tinham faculdade, as que tinham maior poder aquisitivo, elas sofriam menos preconceito. Essas pessoas eram mais bem tratadas do que aquelas que tinham menos instrução. Com relação a isso eu não sofri muito, humilhar iam mesmo. Hoje em dia eu tenho amigos aqui no Brasil que são muito melhores do que os de lá.

Quando eu cheguei aqui a minha personalidade já estava formada. As pessoas iriam querer saber quem eu era, e eu não tinha preconceitos. Eu só tive um pouco mais de

dificuldade *nesse* Português. Eu queria estudar e pra isso eu precisava do Português, da gramática, da língua toda. E depois desse cursinho pré-vestibular eu vi a dificuldade que eu tinha. Eu tive que estudar mesmo, tive que deixar de lado o meu Espanhol, porque eu não tinha, durante esses oito anos, aprendido nem um por cento de Português. O que eu falava era só, como eles falam, o portunhol. Comecei a falar somente em Português também dentro de casa.

Quando eu comecei a trabalhar, e eu trabalhava em mercadinho, todo dia eu tinha que me comunicar com as pessoas, falar o preço, o valor, e, naquele tempo, a inflação estava alta, não era como hoje em dia. No final do mês todo mundo ficava apavorado. Toda semana tínhamos que trocar os preços. Às vezes até de um dia pro outro. Diante dessas condições de compra eu, como vendedor, tinha que falar e explicar. Todo vendedor sabe como é. Tem que explicar.

Por ser o filho mais velho eu tinha que trabalhar para ajudar no sustento da casa. Tinha que me virar. Até mesmo na rua, jogando bola, eu sempre tinha que me comunicar, e pra isso eu tinha que falar Português. Embora meus pais e irmãos falassem Espanhol em casa eu falava português. Eles até me chamavam a atenção. Até hoje meus pais ainda falam Espanhol e não se adaptaram completamente ao Português.

Mas eu achava que eu tinha que fazer isso. Eu pensava: eu estou aqui, eu moro aqui, eu vou sobreviver daqui, e tenho que aprender, não tem outro jeito, eu tenho que deixar de lado o Espanhol. Pra poder trabalhar eu precisava disso, sempre precisei porque eu trabalhava com vendas. No mercado tudo era em Português.

Eu tinha que me comunicar. Às vezes o dono do mercadinho vinha conversar comigo e eu tinha que entender bem claro as coisas e também escrever. O Português que eu sabia era o Português de convivência, do dia a dia, “oi”, “e aí?”, a gente fazia como as pessoas. Sabia o valor do preço, a mercadoria, e a convivência com as pessoas do dia a dia. Mas depois que eu entrei naquele curso, só então que eu vi que eu tinha que entrar numa faculdade. Tinha que aprender mais ainda.

Fiz o cursinho. Apreendi muita coisa ali. Foi correria direto, trabalhava durante o dia e estudava a noite. Isso também foi uma dificuldade pra mim, trabalhar e estudar, eu nunca tinha feito isso, por muitas vezes eu tinha que sair da sala, ir ao banheiro e lavar o rosto pra poder não dormir e continuar assimilando os assuntos.

Comecei a faculdade e estudei por três períodos. Tudo na faculdade era em Português e não tinha como eu dar uma alternativa pro Espanhol. Tinha que aprender limites, desenhos geométricos, tudo era em Português. Tudo isso tinha que ser daqui. Na faculdade de arquitetura se eu não falasse Português eu ia ficar enrolado.

Eu tinha o sonho de ser professor e pra isso o Português era essencial. Acabei por deixar de lado o Espanhol. Deixei pra lá, porque tinha que ficar pra lá. Eu agora estava estudando aqui, tinha que ser daqui, o meu Espanhol ficou por lá. Eu não falava mais em Espanhol com ninguém e por isso meu domínio dessa língua começou a mudar.

Com os meus pais eu ainda usava o Espanhol, mas era só o necessário. Às vezes meus pais me perguntavam coisas em Espanhol e eu até entendia o que eles estavam falando, mas pra eu falar eu usava o Português. Ainda mais depois que deixei de morar com eles. E passei a vê-los apenas aos domingos e às vezes só no final do mês. Minha vida é toda em Português agora.

Ainda entendo tudo em Espanhol, mas só respondo em Português. Com os meus pais é o contrário. Eles até conseguem entender Português, mas só respondem em Espanhol.

Meu Espanhol não é a mesma coisa. Muita coisa mudou porque eu decidi colocá-lo de lado pra poder estudar mais o Português. No trabalho, nas circunstâncias da vida, nos estudos, eu precisava estar 100% aqui. Aqui eu não precisava falar nada em Espanhol. Se eu tiver que falar Espanhol hoje, eu vou ter que parar pra pensar um pouco, *puxar* as palavras e falar pausadamente. Não é com aquela rapidez de quando eu tinha 16 anos. Antes era na ponta da língua. Hoje tenho que parar, pensar e falar. Falar eu até consigo, mas aos poucos.

Não me lembro de muitas palavras em Espanhol. Se uma pessoa me mostra um objeto e fala a palavra em Espanhol, aí eu vou lembrar e falar. Hoje em dia em nem preciso mais pensar para falar Português. As palavras estão na ponta da língua.

Quando me perguntam se eu falo Espanhol eu digo que sim, falo Espanhol sim. Mas eu vou falar só palavras separadas. Conversar, dialogar, só com alguém que realmente escute com paciência. Se alguém está falando em Espanhol fluentemente eu tenho que dar um tempo para reativar a língua, sem tentar pensar em Português. E não vai ser *aquele* Espanhol que se vê nas notícias.

Hoje me sinto mais à vontade falando Português. Falo Português durante todo o dia. Para reativar o Espanhol preciso de algum tempo. Certo dia eu entrei no consulado pela manhã, passei o dia inteiro conversando em Espanhol, e de tarde eu já estava falando normalmente, mas levou um tempo.

Vivo com o Português há mais de vinte anos por isso se eu tiver que falar alguma coisa em Espanhol, vou precisar de um tempinho para pensar. Não acho que o Espanhol simplesmente sumiria de mim. É uma língua que nasceu comigo. Está na minha cabeça, está ali guardada, no momento que eu preciso, eu uso, eu vou lá e pego ela de volta, não tem como esquecer. Eu vou ter dificuldade para usá-la, posso dizer que eu vou ter dificuldade de reativá-la, mas é possível.

Quando decidi me casar tive alguns conflitos com minha mãe, pois ela só queria que eu me casasse com uma peruana. Havia até a ideia de que eu deveria ir ao Peru, conhecer uma mulher e trazê-la para o Brasil para casar. Mas isso não entrou na minha mente. Eu estava aqui, focado em coisas daqui. Já estava aqui com amigos, amigas, vizinhos, irmãos, irmãs, então não tinha como. Minha mãe sabia que meu ambiente de vida estava todo aqui. Eu disse a ela: mãe, eu estou morando aqui, eu estou trabalhando aqui, minhas amizades são daqui, eu já falo Português, eu namoro aqui. Tinha na minha cabeça que eu queria uma família, mulher, filhos. E se estou aqui tudo isso vai acontecer na língua e cultura daqui.

Minha mãe demorou mais de um ano pra se adaptar, pra entender essas coisas mais nitidamente. Com o meu pai não foi assim demorado, mas ela passou um ano todo muito triste. Ela foi quem mais sofreu com a vinda ao Brasil. Ela sofreu uma mudança muito grande. Deixar tudo, residência, irmãos, irmãs.

No final casei com uma brasileira e estamos juntos há quase oito anos. Temos dois filhos, um menino de 7 anos e uma menina de 5. Em minha casa só falamos Português. Meus filhos e esposa falam Português comigo o tempo todo. Eles não falam Espanhol. Às vezes eles até perguntam pra mim como é uma ou outra palavra em Espanhol. Às vezes eu assisto a programas de TV em Espanhol, como jornais, filmes e jogos. Outras vezes minha esposa assiste a programas em Espanhol e eu tenho que traduzir pra ela.

Ao longo dos muitos anos que tenho vivido no Brasil, muitas pessoas que se aproximaram de mim, com quem eu não tinha muita intimidade, começavam a me chamar de Peru ou peruano. Os amigos mais íntimos me chamam pelo nome, mas pessoas menos íntimas

muitas vezes me chamam de peruano. Morei no estado do Pará por seis meses e me sinto um peruano paraense. Hoje eu me sinto um amazonense. Pago impostos, participo socialmente e me sinto como alguém daqui. Sou grato por estar aqui, aqui é um paraíso.

Estou 100% aqui na copa do Mundo. Sou evangélico e por isso não participo de alguns eventos culturais daqui de Manaus. Assisto pela televisão e acho bonito mas no meu entendimento não entra, na minha religião eu não posso participar. Acho legal a celebração das copas do mundo aqui, as pessoas se envolvem e é muito divertido. Até meu paladar hoje é totalmente daqui, porque a minha esposa cozinha com os temperos daqui. Feijão com arroz, bife, peixe frito, caldeirada de bodó. Eu gosto muito das comidas daqui.

Do Peru ficou em mim o meu nome, sobrenome e meus documentos, que comprovam que sou de lá. Às vezes, nas festas em família, eu preparo pratos típicos de lá, aí convido meus vizinhos (meus vizinhos sabem que eu sou de fora, mas eles me tratam como se eu fosse daqui). Normal, todos me tratam normalmente, e ficou só isso, a comida, de vez em quando é um evento especial, aniversário dos meus filhos, por exemplo, eu preparo algum prato típico do Peru, pra lembrar.

Tem muita coisa que eu aprendi de lá. Meu caráter, minha moral, tudo isso adquiri em Espanhol. Tive que converter para o Português, pra me adaptar a cultura daqui. Minha fala mudou. Meu sotaque mudou, minha vida mudou. A vida que eu vivi no Peru é bem diferente da vida que vivo hoje. O que eu sou hoje, eu já eu me sinto como sendo dessa terra. Porque o que ficou do Peru só é a minha identidade, o documento, RG, porque a carteira de trabalho, CPF, é tudo daqui. Só o RG que é de lá, só um documento mostra que eu sou de lá, mas é válido aqui também, mas só identifica que eu sou de lá.

Eu ainda tenho uma Bíblia em Espanhol. Nela estão guardados os meus documentos, meu passaporte, está tudo lá. Tem algumas palavras na bíblia em Português que são diferentes do Espanhol, mas o sentido é o mesmo. E hoje em dia eu leio mais a Bíblia em Português. A de Espanhol está lá, guardada. A versão em Português eu leio direito, então essas palavras que eu estou lendo na Bíblia eu procuro transmitir pros meus filhos. Ensino tudo pra eles em Português. Eu não preciso traduzir ou pensar primeiro em Espanhol, eu vou direto pro Português.

5.2 Segunda narrativa: a história de Marta

5.2.1 Entrevista

Marta foi a segunda pessoa a ser entrevistada. Sua história possui características que a levaram a se afastar da língua alemã a tal ponto que hoje afirma ser incapaz de participar em conversações básicas, embora ainda consiga entender muito do que ouve na língua. Conhecemos-nos pela indicação de uma amiga de trabalho. Fui visitá-la e nossa entrevista foi marcada por sua hospitalidade e carisma. Marta marcava sua narrativa com um forte sorriso no rosto, por trazer à memória momentos marcantes de sua vida. Sua entrevista durou cerca de uma hora, e a partir de sua história é possível perceber que o uso de uma língua pode mudar completamente ao longo dos anos, logo, seu domínio também pode mudar drasticamente.

5.2.2 Infância bilíngue

A primeira consideração sobre a vida de Marta tem a ver com sua aquisição bilíngue simultânea. Em casa, Marta falava Espanhol com seus pais, mas outro vínculo familiar muito forte, sua relação próxima com seus avós, dava-se quase completamente em Alemão. Embora seus pais também fossem bilíngues em Espanhol e em Alemão, seus avós tinham o domínio de Espanhol muito limitado, fato que a levou a viver seus primeiros anos de vida exposta a duas línguas simultaneamente. Sua aquisição da linguagem é, portanto, marcada por uma situação de bilinguismo. Sua relação com seus avós era, no entanto, marcada por algum tipo de pressão relacionada ao uso da língua alemã.

Em vários momentos de sua narrativa, Marta refere-se a seus avós como pessoas de forte temperamento, que a obrigavam a falar em Alemão com eles. É possível que essa forte pressão tenha causado algum tipo de trauma afetivo que se potencializou em relação à própria língua, que mais tarde seria ainda mais traumático devido à pressão no ambiente escolar.

5.2.3 Vida escolar

Aos seis anos de idade, Marta passou a estudar em uma escola bilíngue (Espanhol-Alemão). Sua fluência e domínio em ambas as línguas foram fortemente notadas no ambiente escolar. Passou a fazer parte do grupo de estudos em Alemão para alunos bilíngues e que dominavam essa língua com fluência. Na escola, Marta teve problemas em relação a uma

professora. Sua relação pouco saudável com essa professora fez com que Marta quisesse mudar de escola e pedisse que seus pais a tirassem da escola de ensino bilíngue.

É interessante perceber que, pelo relato de Marta, seu afastamento da língua alemã iniciou-se primeiramente apenas no nível de emoções e da afetividade que a afetaram negativamente e fizeram com que ela comesse a querer deixar de usar o Alemão. A saída da escola bilíngue representou o início de uma fase de afastamento da língua alemã. Embora ainda utilizasse o Alemão em muitos outros momentos com seus avós, Marta já não se sentia afetivamente tão conectada à língua antes mesmo de afastar-se dela por completo.

Marta passou por um processo de distanciamento da língua alemã no restante de sua adolescência. Sua reaproximação com a língua só aconteceu aos 18 anos, quando decidiu ir fazer faculdade na Alemanha.

5.2.4 Imigração

Durante os anos em que viveu na Alemanha, Marta teve experiências que mudariam sua vida por definitivo. Lá cursou a faculdade de Letras e conheceu seu futuro marido. É interessante perceber que o domínio da língua alemã foi facilmente recuperado quando Marta voltou a ser exposta a um contexto onde a língua é falada.

Nota-se que, até este ponto, a perda linguística de Marta não havia sido total e definitiva. Em seu caso, naquele momento, houve uma completa reativação da língua quando Marta passou a estar novamente em um contexto onde se fala Alemão.

No entanto, os anos vividos na Alemanha seriam apenas sua primeira experiência de imigração. Após ter vivido alguns anos na Alemanha, Marta decidiu mudar-se para o Brasil com seu marido. Essa foi a primeira vez em que Marta sentiu-se realmente deslocada em relação à língua, pois não sabia nada de Português. Por estar formando sua família, Marta diz não ter sofrido com outros aspectos da imigração. Seu maior problema foi a língua portuguesa, comunicar-se nunca havia representado tamanho desafio. A aquisição da língua portuguesa, sua terceira língua, representou o início do afastamento definitivo da língua alemã. Marta afirma que seu foco passou a ser o Português e que, após vinte e dois anos morando no Brasil, seu domínio do Alemão, principalmente no que diz respeito à produção oral, é quase nulo. Embora consiga entender quase tudo o que ouve ou lê em Alemão, Marta não consegue produzir mais do que frases básicas na língua. Sua comunicação e expressão de

ideias em Alemão foram cerceadas a ponto de, como ela própria diz, não conseguir manter uma conversa básica.

5. 2. 5 A narrativa de Marta

Nasci em 1956, no Uruguai, em Montevideu. Meus pais nasceram na Alemanha, meus avós maternos e paternos também nasceram na Alemanha e com eles eu tinha que falar Alemão. Minha língua materna era o Espanhol, mas se eu não falasse Alemão eu levava um puxão de orelha dos avós. Ficava um tanto amedrontada e não gostava muito de ir à casa deles por causa disso. Com meu avô materno às vezes eu podia responder em Espanhol, mas ele insistia em que falássemos Alemão. Hoje em dia eu agradeço por isso se não fosse por eles eu não falaria nem sequer um pouco de Alemão.

Na infância eu sempre fui exposta a essas duas línguas. Embora eu não me lembre de muita coisa, eu lembro que, quando criança, por volta dos seis anos, eu estudava em um colégio bilíngue e nele tínhamos duas possibilidades de curso: a primeira para aqueles que falavam Alemão fluentemente e sem sotaque, e a outra para aqueles que tinham alguma noção de Alemão, mas que não eram fluentes e que tinham dificuldade na pronúncia. Algumas famílias colocavam seus filhos naquela escola para que eles pudessem ter uma educação bilíngue. No meu caso, o bilinguismo já existia de casa. Fiz muitas amizades nessa escola. Fui colocada no grupo de alunos que falava fluentemente e sem sotaque. Mas devido a uma grande amiga que havia sido colocada no outro grupo, pedi aos meus pais que me colocassem no grupo dos não fluentes para eu ficar perto dela.

Na família ou na escola, a língua alemã, assim como o Espanhol, fluía normalmente. Na escola, as matérias eram dadas nas duas línguas. Por exemplo, estudávamos geografia em Alemão e em Espanhol.

Sentia-me à vontade em falar Alemão no meio dos meus colegas. Quando eu tinha tarefas, costumava ir à casa dos meus avós paternos. Se eu errava alguma coisinha, lá vinha minha avó puxar a orelha ou o cabelo, aí dava vontade de chorar e era horrível. Acho que isso foi meio traumatizante. Havia também uma professora de Espanhol que me tratava muito mal e não gostava de mim. No Uruguai, após o término da quinta série, é preciso realizar um exame para entrar no secundário. Quando eu estava prestes a terminar a quinta série, decidi mudar de escola e ir para uma escola pública, não só por causa da professora que não gostava

de mim, mas também por outra grande amiga que estudava nessa escola pública. Consegui convencer meus pais a me mudarem de escola.

Acredito que as experiências com os meus avós e essa professora fizeram com que eu criasse certas barreiras em relação à língua alemã. A partir dessa troca de escolas, agora por volta dos 11 anos de idade, passei a ter que falar Alemão apenas na presença dos meus avós. Eles não falavam Espanhol muito bem, e embora o meu afastamento do Alemão estivesse começando aí, eu ainda iria ter que falar com eles nessa língua.

Meus pais eram bilíngues fluentes em ambas as línguas, Alemão e Espanhol. Minha mãe na verdade falava Espanhol, Alemão, Francês, Português e Italiano fluentemente. Embora ambos tivessem nascido na Alemanha, eles se conheceram no Uruguai. Minha mãe saiu da Alemanha com 9 anos de idade e meu pai saiu com 15. Quando eu tinha 9 anos de idade eles se divorciaram, mas eu ainda tinha que visitar todos os meus avós. Depois de concluir o ensino médio, fui morar na Alemanha. Fui porque estava cansada da situação política do Uruguai naquela época, por volta de 1974. O país não ia pra frente com a ditadura e eu não queria isso pra mim. Meu irmão já estava morando na Alemanha e isso também me incentivou a ir. Tínhamos documentação alemã por causa dos meus pais e não tivemos problemas para ir morar lá. Foi somente nessa época, por volta dos 19 anos de idade, que meu Alemão voltou a ter força.

Na Alemanha, cursei a faculdade de Letras. Estudei Espanhol, Inglês e Alemão. Nesse tempo conheci aquele que seria meu futuro marido e acabei deixando a faculdade para me mudar para o Brasil com ele, pois ele havia sido transferido pra cá. Ele também é uruguaio.

Na Alemanha eu não senti grandes dificuldades para recuperar o Alemão. Depois de uns seis meses eu nem tinha mais sotaque algum, nem parecia estrangeira. Mas vir ao Brasil foi um choque. Eu não falava absolutamente nada de Português, e foi muito difícil.

Foi difícil porque era a primeira vez que eu estava enfrentando essa situação, de eu não conseguir me expressar ainda mais pelo fato de eu ser uma pessoa tímida. Eu não conseguia me comunicar, formar frases na minha cabeça. Eu não falava nada de Português. Fui aprendendo um pouquinho de Português com o tempo. Se eu falasse Espanhol devagar as pessoas entendiam, mas eu não entendia nada. Eu acho que o brasileiro tem mais facilidade em compreender as pessoas que falam Espanhol do que o contrário.

Meu processo de adaptação não foi tão difícil no Brasil porque eu era recém-casada, estava num momento muito feliz e logo engravidei. Morava no Rio Grande do Sul e, por estar formando minha própria família, não senti muita falta dos lugares em que havia morado antes. O que, de fato, me traumatizou foi a dificuldade quanto ao Português. Eu tinha muitos problemas com palavras que tivessem sons nasais, como lã e maçã. Como fazia muito frio, eu chagava nas lojas e pedia por “lá”, querendo falar lã. Ninguém entendia o que eu estava procurando e isso era muito frustrante.

Essas e outras coisas quanto à pronúncia do Português foram e algumas ainda são muito difíceis pra mim. Outro exemplo é a distinção entre as palavras avó e avô. Na escrita consigo diferenciar, mas pronunciar essa distinção não é fácil. Conforme meus filhos entraram na escola, eu pude estudar com eles a língua portuguesa e até hoje continuo aprendendo muito.

Na criação dos meus filhos sempre falávamos Espanhol em casa. Não achávamos nosso Português bom o suficiente para educar três crianças e por isso eles cresceram falando Espanhol em casa. Não queríamos ensinar um Português errado para eles. Decidimos deixar que eles aprendessem o Português na escola, com os amigos, vizinhos, com a babá. Só falávamos em Português com eles na hora de fazer o dever de casa, porque eles tinham que se concentrar em Português. Nesse processo eu também fui aprendendo com as cartilhas deles. Eu nunca havia tido aulas nessa língua, mas conforme eu fui participando do processo de alfabetização deles eu também fui aprendendo muito.

Uma coisa interessante é que eu e o meu marido havíamos tentado criar nossos filhos com a presença de quatro línguas: Espanhol, Português, Alemão e Inglês. Eu falo Inglês, inclusive sou professora de Inglês, e meu marido já havia morado na Alemanha por três anos, portanto ele dominava o Alemão também. Mas conforme eles foram crescendo, por volta dos sete anos de idade, eles começaram a parecer confundir as línguas e frequentemente nos perguntavam a língua referente a uma ou outra palavra. Eles pareciam estar misturando as línguas e decidimos parar de tentar criá-los assim. Mas posso dizer com certeza que eles foram criados de forma bilíngue, com a presença do Espanhol e do Português simultaneamente. É até difícil dizer que língua eles aprenderam primeiro. Eles são brasileiros que falavam Espanhol em casa com os pais. O Espanhol eles aprenderam em casa e o Português fora de casa.

Até esse momento de minha vida eu ainda tinha algum contato com o Alemão, pois além de dar aulas particulares eu fazia alguns trabalhos de tradução. Mas comecei a me distanciar do Alemão quando a gente se mudou pra São Paulo em 1991. Em São Paulo eu passei a dar aulas apenas de Inglês e deixei de ter qualquer contato com a língua alemã.

Hoje, vinte e dois anos após o início desse afastamento do Alemão, posso dizer com certeza que perdi muito do domínio dessa língua. A perda não foi total porque ainda consigo compreender quase tudo o que ouço em Alemão.

O Alemão hoje está muito distante de mim, fiquei muitos anos sem ter alguém com quem conversar nessa língua. Embora eu viaje bastante para a Suíça alemã, porque tenho família lá, eu raramente desenvolvo conversas em Alemão. Até mesmo porque falo Espanhol com minha família que mora lá. Sei dizer coisas básicas para as pessoas na rua, para atendentes e etc.

Não ter mantido essa conexão com a língua alemã significa pra mim um rompimento com as minhas raízes. Eu falava fluentemente e até passava por alemã. Hoje estou muito enferrujada. Fico triste em ver que meus filhos já não dominam nada de Alemão. Às vezes digo a eles para que ao menos façam um curso de Alemão. Mas eu acho que ainda não chegou o momento. Mas eles vão perceber um dia que realmente precisam falar outra língua.

Tenho um amigo que me diz: olha você pode ser poliglota, e falar um monte de línguas, mas você tem que ter uma língua que você domina cem por cento. Aí eu digo a ele: não me fala isso, porque eu não tenho uma língua assim. Não sinto que eu domine cem por cento de Espanhol, Português ou Inglês, e de Alemão muito menos.

Se você me perguntar qual idioma eu domino mais eu provavelmente não vou saber dizer. Meu Português flui naturalmente, não preciso pensar. Mas ainda tenho um sotaque pesado devido à forte presença do Espanhol.

Mas uma coisa interessante, por exemplo, é que depois de um dia de muito trabalho e estresse, quando eu estou realmente cansada, aí sinto que o meu Português se torna um desastre, meu Inglês também fica péssimo e só sai bem o Espanhol.

Quando eu estou muito cansada e muito estressada não me peça pra falar em Português ou em Inglês. Por essa razão, pensando melhor, eu acho que no fundo, no fundo, o

Espanhol é o que domina. Mas na hora escrever, e de repente dependendo qual é o tema que a gente está falando, o assunto, o vocabulário pode falhar.

Mas quanto ao Alemão houve uma perda muito significativa. Fiquei triste ao perceber que não era mais fluente em Alemão. Mas essa foi e ainda é a minha realidade, o que eu posso fazer? Lembro-me dos meus avós e vejo que eles tinham razão. Quão certos eles estavam em querer obrigar a gente a falar. Mas hoje em dia isso é algo muito difícil pra mim.

Essa perda não foi total e absoluta porque ainda compreendo tudo ou quase tudo o que escuto em Alemão. Mas na hora de produzir, de falar ou escrever, sinto que a língua é extremamente difícil e que não consigo mais comunicar, não consigo mais me expressar. Se você me der um livro pra ler ou um filme para assistir em Alemão não vou ter problemas para entender. Mas na hora de produzir, tenho muitas dificuldades.

Em relação à identidade, sinto que sou uma mistura. Sinto que no fundo, por dentro, eu ainda sou uruguaia, mas eu não gosto de me sentir estrangeira. Então por isso sempre me esforço para me adaptar à cultura, aos costumes do lugar. Nunca senti falta de nada, sempre procurei me adaptar. Hoje em dia, a única coisa que ainda me une aos meus avós e à história da minha família é o meu passaporte alemão.

Penso que uma vez que uma pessoa se muda de um país para outro, ela terá que se adaptar a uma nova realidade, e que isso significa aprender a língua desse novo lugar, e assimilar aspectos da cultura do povo desse lugar. A pessoa acaba tendo que absorver a cultura. Eu, por exemplo, estou aqui, estou tomando o lugar e até possivelmente o trabalho de um brasileiro. Eu tenho que respeitar isso. Como eu vou respeitar? Falando a língua do lugar, no mínimo.

Às vezes, quando viajo pro Uruguai, sinto-me como uma estrangeira. Mas minha raiz está lá. Graças a Deus eu sempre fui muito bem tratada aqui, e nunca tive problemas por ser de outro país. Estou no Brasil há 37 anos, e desses 37 anos 19 foram vividos em Manaus. É muito tempo, muito tempo mesmo. A minha vida é mais Brasil do que qualquer outro país. Minha vida é em Português, fui mãe e avó aqui no Brasil. Gostaria muito de perder o sotaque completamente, mas o que eu posso fazer? Se eu falar Inglês ou tentar algumas palavras em Alemão eu também vou ter sotaque e as pessoas irão perceber que não sou nativa.

Ainda utilizo a língua alemã em algumas frases prontas que ainda me lembro dos tempos de infância, e que às vezes uso para escrever e-mails para amigos de outros países. Esses e-mails são escritos em Espanhol, mas costumo usar algumas frases e palavras que eu me lembro do Alemão. Noventa e cinco por cento dos e-mails que escrevo são em Espanhol, mas sempre tem uma coisa que fica melhor em Alemão, que fica melhor em Inglês, então são as vantagens de você ter relacionamento com pessoas que falam essas línguas.

Eu gostaria muito de poder treinar mais o Alemão. Há pouco tempo retomei uma amizade com uma pessoa alemã dos tempos da faculdade. Reencontrei-a em 2012 quando fui à Alemanha, mas acabamos nos comunicando em Inglês. Uma das coisas mais complexas seria tentar falar em Alemão ao telefone. Entender, receber o idioma é tranquilo. Mas a produção que é o problema.

Acontece que eu não gostei da minha vida escolar na escola bilíngue. Até pelo fato de eu ser judia, tinham muitos alunos que não gostavam de mim, não me tratavam bem. Também havia aquela professora que me odiava, odiava meu irmão e nos rendeu uma experiência muito traumatizante. Então foi uma época da minha vida que eu quis apagar. Então eu acho que os relacionamentos sociais são muito importantes.

5.3 Terceira narrativa: a história de Ester

5.3.1 Entrevista

Ester foi a terceira pessoa a ser entrevistada para este estudo. Sua entrevista foi marcada por um forte entusiasmo de poder falar abertamente sobre um assunto que considera muito importante. Falar sobre a perda da língua francesa com Ester foi muito revelador e seu relato apresenta fortes traços emocionais de frustração e desânimo por ter se afastado do uso dessa língua. Conheci Ester em um evento para professores de Inglês. Conversamos um pouco e Ester me pediu para apresentar um trabalho em um treinamento na escola em que trabalha. No dia de minha apresentação no evento tivemos a oportunidade de conversar ainda mais e pude descobrir que Ester havia crescido em um lar bilíngue e que, ao longo de sua vida, havia se afastado do uso de uma das línguas que costumava falar com fluência.

Dias depois, realizamos a entrevista, que durou uma hora e quarenta minutos e aconteceu em uma das salas do curso de Inglês em que Ester dá aula. A história de Ester

assemelha-se muito com o tipo de indivíduo que eu mais busquei encontrar para esta pesquisa: bilíngues simultâneos que tivessem perdido uma das línguas que adquiriram na infância. Seu caso é significativo também por tratar-se do relato mais veemente em relação à perda da língua. A fluência e o vocabulário foram fortemente prejudicados e até mesmo o entendimento daquilo que escuta é mais reduzido do que nos outros casos aqui expostos, levando apenas em consideração o que o indivíduo fala sobre si mesmo e sobre seu domínio linguístico.

5.3.2 Infância bilíngue

Ester saiu do Brasil com sua família quando era apenas um bebê de três meses de idade. Sua exposição à língua portuguesa já havia começado, mas, após a imigração, Ester passou a ser exposta ao Francês em todas as situações fora de casa. Ester foi uma criança que cresceu assistindo a programas de TV em Francês, desenvolveu os primeiros laços de amizade nessa língua e adquiriu a língua portuguesa naturalmente através do convívio com seus pais e irmãos. O caso de Ester é, portanto, um caso de bilinguismo simultâneo.

Através de sua narrativa é possível perceber que Ester mudava de língua de acordo com cada situação de seu cotidiano. Durante os primeiros sete anos de sua vida, Ester viveu como uma criança bilíngue que falava Português em casa, com a família, e Francês em todas as outras situações fora de casa. Sua relação com a língua francesa começou a mudar, entretanto, a partir do momento em que seus pais decidiram deixar a França e retornar ao Brasil.

5.3.3 Imigração

A imigração ocorrida na família de Ester possui características muito interessantes. Em primeiro lugar, a ida à França ocorreu para que seu pai pudesse realizar um curso de doutorado. O plano original previa que, após o curso, a família retornaria ao Brasil, mas devido a uma oportunidade de emprego que seu pai recebeu, eles permaneceram na França por mais alguns anos, totalizando sete anos de imigração. Após esse tempo, contudo, seu pai começou a preocupar-se com a identidade nacional de seus filhos. Através do relato de Ester é possível ver que a decisão que motivou seus pais a querer retornar ao Brasil tinha um caráter de identidade, pois seu pai queria que ela e seus irmãos fossem brasileiros e não franceses.

Mas os primeiros setes anos da vida de Ester foram apenas sua primeira experiência de imigração. Após um período de quatro anos morando no Brasil, Ester e sua família imigraram pela segunda vez, por motivos similares aos da primeira imigração, desta vez devido a uma oportunidade de emprego para seu pai e um curso de mestrado para sua mãe. Eles mudaram-se para a cidade de Nottingham, Inglaterra. Ester diz ter vivido experiências traumatizantes na Inglaterra quanto a comportamentos de discriminação e racismo por ser imigrante. Embora Ester tenha sofrido na Inglaterra com atitudes preconceituosas e violentas de outras pessoas, sua relação com a língua inglesa não foi prejudicada por estes motivos.

Ester afirmou ter chegado à Inglaterra sem saber nada de Inglês, e mesmo seus pais não eram fluentes na língua. Após um período aproximado de seis meses de exposição e uso da língua, contudo, Ester já podia comunicar-se em Inglês naturalmente, sem dificuldades. Foi na Inglaterra que Ester percebeu pela primeira vez que, devido à falta de utilização do Francês, seu domínio dessa língua já não era o mesmo de anos atrás. Ela e sua família permaneceram na Inglaterra por quatro anos e após esse período retornaram ao Brasil novamente.

5.3.4 Educação formal

Para Ester a principal razão externa que a impediu de continuar dominando o Francês foi a falta de continuidade de estudos relacionados à língua. Esse impedimento deu-se por motivos financeiros. De acordo com sua narrativa, fica evidente que, embora seus pais desejassem que Ester e seus irmãos continuassem fluentes na língua francesa, eles não tinham condições financeiras para pagar por um professor particular que lhes ajudasse a dar continuidade em seu domínio do Francês. Ester menciona várias vezes durante sua entrevista que se sente frustrada por ter perdido o domínio da língua francesa e por seus pais não terem tido condições de lhe oferecer essa continuidade.

Quanto ao Inglês, a situação foi bastante diferente. Após retornarem da Inglaterra ao Brasil, os pais de Ester agora podiam pagar por um curso de Inglês, e assim decidiram matricula-la em um curso de Inglês logo que retornaram, receosos de que o mesmo que havia acontecido com o Francês de Ester acontecesse com seu Inglês. Foi pela oportunidade continuar a ter contato com o Inglês que Ester considera possível ainda poder comunicar-se nessa língua fluentemente até hoje, mesmo que não esteja vivendo em uma comunidade de falantes nativos. Seu envolvimento com a língua inglesa se desenvolveu tanto que influenciou

sua escolha profissional, levando-a a tornar-se professora dessa língua como língua estrangeira.

5.3.5 A perda linguística

Para Ester, afastar-se do Francês, não tendo mais como ou com quem utilizá-lo, foi a principal razão de ter perdido o domínio da língua. Esse afastamento, por sua vez, deu-se por motivos que ela relacionou com a falta de continuidade nos estudos da língua.

Entretanto, a perda do Francês de Ester não foi total, uma vez que ela ainda é capaz de entender muito do que ouve na língua. Através de seu relato é possível inferir que a língua permanece de alguma forma no conjunto de capacidades cognitivas do falante. Essa permanência, contudo, não significa dizer que a língua continue sendo acessível ao falante, pois em situações em que precise comunicar-se nessa língua é possível que o mesmo não consiga fazê-lo.

Para ela, a grande frustração de ter perdido o domínio da língua francesa transformou-se em vontade de ir à França na tentativa de ser exposta a língua por um período de tempo suficiente para que seu domínio seja, por assim dizer, reativado. Ester acredita fortemente que após passar alguns meses na França poderá recuperar a fluência na língua.

5.3.6 A narrativa de Ester

Nasci em São Paulo em Fevereiro de 1968. Em Julho daquele mesmo ano minha família toda (meus pais, irmãos e eu, com nove meses de idade), mudou-se para a França. Meu pai é Físico e foi fazer um curso de doutorado lá. No início ficaríamos lá apenas por quatro anos, mas ele acabou arrumando emprego e ficamos lá por sete anos. Foi tudo muito bom, éramos muitos felizes na França.

Lá fui pra escola a partir dos dois anos de idade. Tinha amigos por lá e obviamente toda a minha vida lá era em Francês. Quer dizer, quase toda, porque em casa nós só falávamos Português. Mudar do Francês para o Português era algo natural, era uma transição normal pra mim e não existia na minha mente essa divisão ou um marco divisório. Era uma transição natural. Eu era uma francesinha. Totalmente. E tive uma infância muito feliz. Eu era uma francesinha.

Na França, eu tive contato com aspectos da cultura brasileira. Familiares brasileiros nos visitavam frequentemente. Lembro-me que um tio meu foi nos visitar e levou doce de leite em palha, coisa bem mineira, porque nós somos de Belo Horizonte. Eu amei aquilo. Em outra ocasião, outro tio levou guaraná. Então as pessoas iam e levavam essas coisas. A minha avó foi e levou um vestido todo florido diferente, eu tinha quatro anos de idade. Eu sei bem porque essa foi uma época bem marcante, eu me lembro bastante dos meus avós lá. Então a gente sempre tinha visitas do Brasil que levavam coisas como essas pra nós.

Depois de sete anos, após muita deliberação e dúvidas, meu pai confessou que queria que os filhos fossem brasileiros. Hoje, como adultos, quando conversamos, eu sempre pergunto: papai, por que vocês voltaram? Por que a gente voltou da França? Ele diz que queria que os filhos dele fossem brasileiros, não franceses. Ele não queria que seus filhos fossem imigrantes, estrangeiros. Então voltamos para o Brasil.

Eu tinha sete anos na época, meu irmão nove, e a minha irmã mais nova tinha cinco. Eu lembro que as pessoas falavam: que linda, fala um pouquinho de Francês pra mim? E eu me revoltava e ficava muito brava. Eu me fechava porque eu não queria ser diferente. Lembro também que na época muitas pessoas questionavam a minha mãe sobre o porquê de eles não nos colocarem em uma aula particular de Francês. Mas meus pais não tinham dinheiro pra isso. Lembro que minha mãe pesquisou alguns cursos e até conversamos sobre isso ainda hoje em dia, porque eu cobro muito isso dela. Eu digo: mamãe, como você não deu sequência a isso? E ela me diz: minha filha, eu fui a uma escola de Francês, naquele momento morávamos em Campinas-Sp, mas vocês eram crianças, como vocês iriam entrar no avançado, você, por exemplo, nem ler e escrever sabia. E o professor me cobrou um absurdo pra dar aula particular pra vocês.

Sei que a não continuidade do meu Francês em um curso foi uma questão financeira. Só comecei a ser alfabetizada aqui com sete anos de idade porque naquela época éramos alfabetizadas nessa idade. E cheguei a um ponto que é impressionante: o Francês parece que está em algum lugar, porque ele sumiu da minha cabeça. E isso mostra também uma fragilidade sobre a língua, como realmente é possível perder uma língua natal, que você era fluente. Especialmente se você não aprender a ler e escrever nela. Eu acho que isso teve uma importância grande, porque o meu irmão nunca perdeu o Francês.

Eu tentei retomar o Francês por duas vezes diferentes. Em Campinas, já adolescente, quando tinha dezenove anos. Assim que eu comecei a trabalhar, uma de minhas primeiras providências foi pegar o meu primeiro salário e comprar uma estante, uma escrivaninha e uma matrícula em um curso de Francês. Foi a primeira coisa que eu fiz. Foi um sonho. Consegui estudar por um ano.

Acho que é muito significativo dizer que com o meu primeiro salário eu fiz isso, mostra uma vontade real que eu tinha. E eu era uma boa aluna, tinha facilidade.

Sentia que o Francês ia voltando. Fui para a França ao longo desses anos algumas vezes, e eu me sinto muito à vontade lá, até me arrisco a falar. A professora falava que eu era muito boa, tinha muita facilidade, mas eu parei.

A segunda tentativa foi em Manaus há dois anos e também parei porque o método era muito gramatical. Não tinha relevância comunicativa. Quando a professora me deu uma lista de verbos irregulares para decorar, eu falei: ah, não, pelo amor de Deus, aquilo era uma coisa que eu nunca falaria pra alguém. Aí, me desanimei, mas tenho muita vontade de voltar e meu marido me cobra, acho que ele achou legal eu ser aluna de novo e estudar a língua. A minha história com o Francês é essa, de uma língua perdida, é a história de um fracasso, história de uma perda, eu acho. É uma história de algo a que não foi dado continuidade e eu acho isso tudo um absurdo. Mas o dinheiro contou. Se meus pais fossem ricos ou tivessem os caminhos, eles com certeza teriam pagado por um professor particular.

Então o Francês é isso, eu acho a língua bonita, acho tudo lindo, acho a França maravilhosa. Quem não acharia? Mas eu não posso dizer que eu falo Francês hoje em dia. Não posso dizer isso, seria mentira.

Após morarmos no Brasil por quatro anos, quando eu tinha onze anos de idade, meus pais se mudaram pra Inglaterra, para uma cidade chamada Nottingham. Meu pai foi trabalhar na Universidade de Nottingham como professor convidado e minha mãe foi fazer o mestrado dela na área de educação. Foi uma experiência que eu tive dos onze aos treze anos, e foi uma experiência traumatizante, pois a Inglaterra era (mas não é mais hoje um país tão racista), mas eu vivi situações terríveis como a vez em que um punk cuspiu na minha cara enquanto eu passava pela rua. Foi uma época muito difícil, muito sofrida, pessoal e familiarmente falando.

No primeiro dia na escola eu não falava nem “*hello*”, nunca tinha escutado Inglês na minha vida. Meu pai, no primeiro dia falou assim: minha filha, se você quiser ir ao banheiro, você levanta a mão e fala assim. “*I want to buy the toilet*”. Meu pai também não falava. No primeiro dia de aula eu levantei a mão, a professora veio, e ela me levou ao banheiro, o que quer dizer que ela entendeu. Em seis meses esse processo foi concluído e já conseguíamos comunicar completamente.

A primeira vez que eu tive contato com Francês depois da Inglaterra foi aos 11 anos, exatamente na Inglaterra, porque lá a segunda língua é o Francês. Após quatro anos sem utilizar meu Francês eu pude ter contato com a língua novamente no banco da escola na Inglaterra, como um segunda língua. Lembro-me que eu adorava a professora de Francês, ela era uma mulher tão dinâmica e tão alegre, e eu adorava as suas aulas. Eu tinha muita facilidade, mas foi ali que eu vi que meu Francês já não era mais o mesmo.

Foi ali que eu tive, porque foi a primeira vez que eu tive um contato novamente. Quatro anos depois, em uma escola na Inglaterra, a segunda língua lá é o Francês. O que eu imaginei? Nossa, eu vou *arrasar*, mas eu não *arrasei*, eu adorava, eu tinha facilidade, mas não fui bem sucedida. Também porque estava em processo de aprender o Inglês, então nossa, deve ter dado nó. E foi ali que eu percebi que estava perdendo meu Francês. Lembro-me de um sentimento de frustração. Acho que meu nível de Francês hoje não chega nem ao intermediário.

Às vezes, as pessoas ficam sabendo que eu morei na França e então perguntam: você fala Francês? Respondo que sim. Porque se eu disser que não elas vão falar: poxa, você morou sete anos na França e você não fala Francês? Eu digo que falo, não tão bem, mas falo. Mas eu não falo, não sou fluente, houve mesmo a perda.

Mas eu adoro assistir filmes franceses. Geralmente assisto em Francês com legenda em Português. Mas acabo nem lendo a legenda inteira, porque eu me forço, também é um aprendizado. Dizer que eu não leio a legenda seria mentira, porque seria impossível não ler, mas ainda consigo entender muitas coisas.

Ficou algo da língua porque, por exemplo, ao assistir um filme, muitas das coisas que eu vejo, eu ouço e reproduzo os sons e as palavras e penso: meu Deus, é assim que se fala, eu lembrei. Acontece muito isso. Também penso que já falei tanto essas palavras, como eu pude esquecer?

O que quero dizer é que eu acho que a língua francesa está armazenada. De uma forma condensada, zipada, digamos assim. Sabe zip? Arquivo zip? Eu acho que está esperando um momento. E eu digo sempre ao meu marido que quando nossos filhos crescerem, vamos passar três meses na França fazendo curso, porque eu tenho certeza que eu vou voltar a falar Francês. Eu tenho certeza.

Com seis meses morando na Inglaterra, eu, meu irmão e minha irmã já falávamos Inglês fluentemente. Demorou seis meses o processo de aquisição da língua inglesa. Quando voltamos ao Brasil, meus pais me colocaram em um curso de Inglês. E a língua inglesa mudou e modelou a minha vida, a minha e a dos meus irmãos. O Inglês fez com que eu trilhasse esse caminho, porque eu sou muito feliz na minha profissão, adoro o que eu faço. Sempre gostei. Sou muito motivada pelo ensino da língua inglesa. Sempre fui. E isso também foi determinante na minha vida profissional. Por isso eu costumo dizer que saber uma língua, no meu caso o Inglês, determinou minha vida. Não é nenhum exagero eu dizer isso.

A experiência de ter continuado a estudar possibilitou que hoje eu possa dizer que falo Inglês, que na verdade é o instrumento principal da minha profissão.

Houve falta de estímulo para falar Francês devido à impossibilidade financeira. Não tive continuidade, não tinha mais com quem falar Francês. A língua parou de ser usada em primeiro lugar. O Francês foi de certa maneira rejeitado por mim e não estimulado pelos meus pais.

E havia também algumas situações constrangedoras pra mim. Lembro-me de chegar à casa das pessoas e pedir *jambon* pra comer. As pessoas não entendiam nada, perguntavam: o que é isso, menina? E eu não sabia a palavra em Português, porque era uma das coisas que mesmo em casa eu falava em Francês. As coisas que gostávamos de comer eram quase sempre expressadas apenas em Francês.

E, pelo constrangimento de não saber algumas coisas em Português e usar o Francês nessas situações, eu comecei a me sentir constrangida pela língua e comecei a querer deixar de usá-la e a me afastar dela. Tudo o que uma criança menos quer é constrangimento.

Lembro que no início eu tive uma dificuldade quando eu entrei na escola com sete anos, uma dificuldade natural, estava vindo de outro país, tudo era novo e diferente, então eu

me sentia um peixe fora d'água, mas eu acho que todo mundo se sente um peixe fora d'água. Mas eu sempre gostei de línguas, eu adorava Português, sempre fui boa na matéria.

Eu acho que determinante foi a falta de oportunidades pra usar, a falta de necessidade pra usar, devido ao constrangimento que aquilo gerava. E também a falta de oportunidade pra dar continuidade. Porque isso poderia ter acontecido facilmente com o Inglês, no entanto, conversando com a minha mãe, ela diz que quando voltamos da Inglaterra eles, os meus pais, estavam decididos a não cometer o mesmo erro. Então eles fizeram de tudo pra pagar um curso de Inglês pra todos nós. Não era algo barato, como ainda não é barato hoje em dia. Mas a minha mãe disse que não ia cometer o mesmo erro, foi muito consciente. O que custava pagar pra que os filhos não perdessem o Inglês como eu já havia perdido o Francês? Haveria uma continuidade, custe o que custasse, nas próprias palavras de minha mãe.

Eu diria que eu sou muito mais apaixonada pela Inglaterra do que pela França. Com certeza. Apesar de ter sido tudo tão muito sofrido, eu gosto de tudo. Londres, por exemplo, é meu lugar favorito na Inglaterra. Eu gosto das coisas francesas sim, admiro, mas tenho muito mais ligação com o Inglês, acho que até por ter dado continuidade a toda essa história. A língua francesa é uma frustração na minha vida.

Cultura é a coisa mais preciosa que a gente pode ter. Qual o valor, o preço de ter sido fluente em uma língua e ter perdido? Isso não tem preço, isso não é...

Com a língua francesa a minha história é de frustração. Com a língua inglesa tenho uma história de alegrias. Acho que minha história mostra o valor do estudo formal. Hoje falo Inglês fluentemente porque estudei e continuei estudando. Por que eu não sei Francês? Porque eu não estudei. Não houve um contato formal. Isso mostra o valor do estudo formal. Ler e escrever, e um pouco de gramática também. Pra você poder apreciar aquela língua como um todo.

Esse é o meu sonho, meu grande sonho. Meus filhos vão crescer mais um pouco e vou para a França, para um lugar onde não seja fácil encontrar brasileiros, no interior do interior, e não quero ir pro Canadá, tem que ser França, pois eu tenho certeza que vou recuperar meu Francês. Eu tenho certeza que eu vou voltar a falar Francês. Tenho certeza que essas funções vão ser reativadas, eu não sei explicar como, mas eu tenho certeza.

6 ANÁLISE DAS NARRATIVAS

A partir das narrativas aqui expostas é possível perceber características, contextos e fatores externos semelhantes comuns às três histórias de vida. Todos os sujeitos passaram, em maior ou menor grau, por um processo de mudança linguística, mudança que constituiu-se através da perda do domínio de uma língua um (L1) ou língua materna, em favor de uma língua dois (L2) em contexto de língua majoritária.

Os relatos mostram que os contextos e fatores externos apontados por pesquisas anteriores sobre a perda linguística estão de fato relacionados aos contextos e fatores citados anteriormente no suporte teórico deste trabalho. Em termos gerais, levando em consideração fatores externos que influenciam no afastamento ou mudança de uso e, conseqüentemente, na perda total ou parcial de uma língua, os contextos familiar e escolar, e as diversas situações vividas nesses contextos, parecem ser aqueles que mais diretamente levam um indivíduo a conservar uma língua ou a afastar-se dela. As narrativas aqui expostas revelaram trajetórias de vidas que possuem pontos bastante distintos, mas que se assemelham no que se refere à influência familiar e escolar sobre o domínio linguístico dos falantes analisados.

6.1 Bilinguismo no contexto familiar

No caso de João (narrativa 01), assim como no caso de Ester (narrativa 03), o contexto familiar e a situação de imigração foram os fatores externos que iniciaram uma situação de bilinguismo. No caso de João (bilinguismo sucessivo) a língua portuguesa começou a ser adquirida quase no final da adolescência, sendo o Espanhol, portanto, a primeira língua de João, sua língua materna. No caso de Ester (bilinguismo simultâneo) o Português e o Francês foram adquiridos simultaneamente desde a mais tenra infância. O caso de Marta (narrativa 02) difere inicialmente dos outros dois casos no que diz respeito à situação de imigração. Para Marta, a situação de bilinguismo (também simultâneo) iniciou-se a partir da exposição ao Alemão desde criança no convívio com seus avós paternos e maternos. Marta só passou a viver uma situação de imigração no início de sua fase adulta, quando viajou para a Alemanha para estudar. Nos três casos, contudo, é fácil perceber que, mediante a imigração ou não, é através da configuração familiar que o falante é primeiramente exposto a uma língua ou a línguas que serão parte de sua vida.

Enquanto que para João a decisão tomada por seus pais de imigrar para o Brasil representou o início de uma mudança social, cultural e linguística que, com o tempo, o afastaria de sua língua materna, o Espanhol, para Ester a decisão de seus pais de imigrar para a França representou o desenvolvimento infantil (a partir do quarto mês de idade) e aquisição linguística em um contexto marcado por duas línguas (Francês e Português). A infância de Marta, assim como a de Ester, foi marcada pela presença de duas línguas, o Espanhol adquirido pelo convívio com seus pais e com outros falantes de Espanhol e com seus avós, falantes de Alemão.

Para Ester, no entanto, o retorno ao Brasil (também decidido por seus pais) representou o início de seu total afastamento do Francês, a tal ponto que após quatro anos sem se comunicar nessa língua seu desempenho já havia mudado notavelmente. Ester afirmou que a não continuidade de seu contato com o Francês foi responsável pelo fato de ter perdido o domínio quase total dessa língua. Ela acredita que caso seus pais tivessem tido condições financeiras de assegurar a continuação de seu contato com o Francês, através de um curso particular, muito provavelmente ela ainda seria capaz de comunicar-se nessa língua. No segundo momento de imigração, agora relacionado à aquisição do Inglês, Ester pôde ter seu domínio da língua assegurado pela continuidade de sua prática da língua inglesa em um curso de idiomas, fato que, de acordo com ela, representou a possibilidade de permanecer fluente na língua. Embora não fosse o desejo de seus pais que Ester se afastasse do uso do Francês, foi a situação financeira da família que pesou no contexto linguístico da vida de Ester e de seus irmãos.

Para João, a imigração decidida por seus pais representou a mudança de uma vida monolíngue para uma vida bilíngue. E embora seus pais tenham permanecido essencialmente falantes do Espanhol, tendo pouco domínio do Português, e embora tenham tentado fazer com que João não se afastasse de sua língua e cultura de origem, a assimilação da cultura brasileira e o envolvimento com a língua portuguesa fizeram com que, com o passar dos anos, João perdesse significativamente seu domínio do Espanhol.

Para Marta, a pressão que seus avós exerciam para que ela falasse com eles apenas em Alemão, não utilizando o Espanhol, fez com que ela se sentisse afetivamente menos conectada à língua alemã. Sua configuração familiar lhe permitiu crescer de forma bilíngue, mesmo que mais conectada a uma língua (Espanhol) do que à outra (Alemão). Com a imigração vivida na fase adulta, com sua vinda para o Brasil, Marta acabou afastando-se

radicalmente do Alemão a ponto de não ser mais fluente e de ter muita dificuldade para comunicar-se até mesmo em um nível básico.

Ainda que com características bastante distintas, os três indivíduos possuem no contexto familiar o início de uma situação de bilinguismo e o desenvolvimento de ações que, direta ou indiretamente, os levou ao afastamento de uma língua que costumavam falar. É possível destacar que os motivos familiares que os levaram ao afastamento de uma língua são o desejo de não assimilar a cultura do local de acolhida e de não adquirir a língua do local para imigraram, o que pode gerar o efeito inverso; a postura exagerada de “forçar” o falante a utilizar uma língua específica para determinados momentos (o que pode afastá-lo afetiva ou emocionalmente dessa língua); e a não possibilidade de oferecer meios de exposição ou estudo da língua que permitam que o falante continue utilizando-a.

Levando em consideração as muitas variáveis externas que configuram uma família, dependendo da forma como essa família vive uma situação de bilinguismo e dependendo da forma como essa configuração familiar influencia essa situação de bilinguismo, é possível que um falante crie atitudes contrárias a uma língua, desejando afastar-se dela, ou, ao deixar de utilizar essa língua, deixar de dominá-la total ou parcialmente.

No nível das atitudes e crenças linguísticas, os três falantes demonstraram reconhecer a importância do contexto familiar para que uma língua seja mantida ou colocada de lado. Nesse sentido, é possível que a forma como o bilinguismo se desenvolve e a forma como a família lida com tal fenômeno possa gerar situações em que um indivíduo acabe por afastar-se de uma língua, deixando de usá-la e, embora o contexto familiar seja o primeiro contexto a assegurar que uma língua seja mantida ou esquecida, ele não é o único.

6.2 Bilinguismo no contexto escolar

O segundo contexto que parece influenciar notavelmente na manutenção ou afastamento de uma língua é o escolar. Nas três narrativas aqui expostas foi possível perceber que a educação escolar representou um importante contexto externo de influência sobre a situação linguística dos falantes. De formas distintas, os falantes analisados demonstraram ter sido direta ou indiretamente influenciados a perder o domínio de uma língua devido à forma como seu bilinguismo foi visto e tratado na escola.

A história de Ester mostra nitidamente a necessidade da criança bilíngue de integrar-se no meio social escolar e o quanto essa necessidade pode significar o afastamento de uma língua. Em seu relato, Ester afirmou ter se sentido constrangida, quando colegas de classe ou professores pediam-lhe que falasse em Francês. Os constantes pedidos para que produzisse frases ou pronunciasse palavras em Francês acabaram por fazer com que Ester se sentisse diferente dos outros colegas monolíngues. Seu desejo era pertencer ao grupo, integrar-se, e o fato de ter vivido seus primeiros sete anos na França e, portanto, ser falante de Francês, fazia com que Ester se destacasse como uma criança diferente, o que, com o passar do tempo, significou seu afastamento afetivo em relação à língua francesa e fez com que ela quisesse utilizar apenas o Português.

Seu afastamento do Francês também se deve ao fato de, por muitos anos, não ter tido a necessidade ou oportunidade de comunicar-se nessa língua. Em vários momentos de sua narrativa, Ester coloca o peso de ter se afastado da língua francesa pelo fato de não ter tido a oportunidade de receber aulas particulares do idioma que lhe permitissem continuar em contato, mesmo que em situação formal de aprendizagem, com a língua. Ao mesmo tempo em que, pela força das circunstâncias, ela foi levada a afastar-se do Francês, devido à pressão que se fazia para ela mostrasse seu domínio da língua, Ester não teve a oportunidade ou a necessidade de manter a exposição e a prática da língua, devido à falta de condição financeira de seus pais à época.

Para João, embora as circunstâncias fossem outras, ele tem em comum com os outros sujeitos dessa pesquisa, principalmente com Ester, o mesmo contexto escolar que o levou a uma situação de bilinguismo subtrativo. Em sua nova fase de vida no Brasil, João não poupou esforços para estudar Português e, a partir da aquisição dessa língua, integrar-se a comunidade da qual agora fazia parte. No contexto escolar, no curso pré-vestibular e em seguida na faculdade, João não se sentiu à vontade para falar e manifestar uma parte importante de sua identidade, que tinha a ver com as suas origens e com a sua L1. Dessa forma, sua vontade de aprender a língua portuguesa rapidamente juntou-se ao fato de que sua cultura, língua, e identidade peruanas não eram valorizadas por seus colegas e professores. Nesse sentido, o estudo formal e o contexto escolar serviram como um estímulo ainda mais poderoso de afastamento do Espanhol.

Na narrativa de Marta é possível encontrar algo bastante interessante, a passagem por uma escola bilíngue que oferecia ensino em língua espanhola e alemã simultaneamente. Ao

iniciar sua vida escolar, Marta já era uma falante bilíngue. Sua inserção em uma escola bilíngue foi muito provavelmente uma tentativa de seus pais de estimular sua condição linguística. No entanto, uma experiência traumática com uma professora fez com que Marta se afastasse afetivamente ainda mais da língua alemã, fato que já havia lhe marcado quanto aos seus avós. É possível que seu caso represente aquele em que o contexto escolar mais favoreceu a manutenção da condição bilíngue, pois seus estudos foram realizados de forma bilíngue na maior parte de sua infância e parte de sua adolescência. Após deixar a escola bilíngue e após a morte de seus avós, Marta só volta a ter contato com a língua alemã quando decidiu ir fazer faculdade na Alemanha, lugar onde seu irmão já morava. Seu afastamento e desuso da língua só ocorreram de forma expressiva após sua vinda para o Brasil.

A partir dos três relatos pode-se perceber que a forma como a condição bilíngue é vista e tratada por aqueles que fazem parte do ambiente escolar, tanto por professores quanto por outros alunos, pode afetar diretamente a manutenção de uma língua na vida de um indivíduo. Dependendo da forma como se desenvolve, a atitude de professores e alunos em relação à identidade bilíngue pode contribuir para que um indivíduo bilíngue queira afastar-se de uma de suas línguas para ser reconhecido apenas como falante da língua majoritária. Tanto para João quanto para Ester, a habilidade de falar duas línguas não representou algo que devesse ou pudesse ser preservado dentro da escola.

Para João, o abandono do Espanhol foi facilitado em contextos de estudo formal no Brasil, pois sua língua não parecia trazer-lhe vantagens sociais ou culturais que o ajudassem no processo de adaptação a um novo local de habitação. Para ele, aprender a língua portuguesa era tão importante quanto afastar-se de sua língua de origem, pois buscava integrar-se completamente nos contextos sociais em que passou a viver aqui. Para Ester, as situações constrangedoras que viveu na escola através dos insistentes pedidos que seus colegas de aula faziam para que falasse em Francês, fizeram com que ela desejasse se desvincular da língua e de sua história como imigrante da França.

Nesse sentido, a escola para João e Ester pareceu ter sido um agente de imposição de uma cultura estritamente monolíngue. Eles não queriam ser vistos como diferentes ou como “os outros”, e isso lhes custou mudar também linguisticamente. Isso significa que a situação de imigração se deu, para esses indivíduos, também na esfera linguística.

É claro que não quero, de forma alguma, deixar de reconhecer a importância do domínio da língua majoritária. Segundo Bourdieu (1998, p.531) a aquisição da língua majoritária é um investimento cultural que garante aos falantes de línguas minoritárias a possibilidade “de um certo lucro material e simbólico”. Para indivíduos que vivem uma situação de imigração, falar a língua do local de acolhida é uma necessidade lógica, principalmente em situações em que sua língua de origem não é compartilhada em comunidade, como ocorre com imigrantes que compartilham dos mesmos espaços geográficos e, portanto, tem mais chances de continuar utilizando sua língua de origem. A questão não está na necessidade da língua majoritária, mas no afastamento da língua de origem.

Caso o bilinguismo de imigrantes fosse visto na escola como representando uma situação favorável e natural, a partir de uma postura inclusiva e que não se baseasse em uma noção de monolinguismo de imposição, é muito possível que imigrantes fossem menos influenciados a afastar-se de sua língua de origem para poder sentir-se à vontade em seu novo local. É possível que, sendo vistos e respeitados em sua pluralidade linguística, cultural e de identidade, imigrantes tivessem (caso assim desejassem) maiores chances de permanecer em sua condição bilíngue e, ao longo de suas vidas, continuar usufruindo de vantagens comunicativas por falar duas línguas.

Enquanto o bilinguismo de minorias, mesmo em nível individual, for abordado de forma subtrativa, influenciando indivíduos bilíngues a afastar-se de uma de suas línguas, a escola continuará provavelmente sendo um local de perdas linguísticas e, portanto, de perdas culturais e identitárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar o fenômeno da perda de uma língua a partir de uma perspectiva pessoal (individual), utilizando a autonarrativa da história de vida de três sujeitos que se afastaram de uma língua, perdendo seu domínio de forma parcial ou total. Foi através da reflexão dos próprios sujeitos e das narrativas feitas por eles, em que contam suas histórias de vida, que busquei entender melhor o que significa perder uma língua. Ao permitir que esses sujeitos contassem suas histórias, foi possível clarificar os contextos externos que marcam e influenciam no processo de afastamento e/ou perda de uma língua.

Os contextos que são explicitados pelos principais teóricos do tema são fundamentalmente dois: o familiar e o escolar. E a partir dos relatos aqui expostos foi possível dar visibilidade a esses contextos e revalidar as teorias que os veem como importantes no processo de manutenção ou perda de uma língua. De forma geral, os fatores que contribuem para a manutenção ou perda de uma língua em falantes bilíngues têm a ver com fenômenos sociais marcados pela imigração, bem como com as relações sociais que os falantes vivem, com a relação de poder e domínio de uma língua sobre outra, com as relações de línguas minoritárias e uma língua majoritária, com as atitudes linguísticas dos falantes e com a motivação dos falantes bilíngues de manter ou afastarem-se do uso de uma língua.

Meu objetivo, através desse estudo foi, a partir da visibilidade dos contextos e fatores externos presentes na perda linguística, chamar a atenção para o fato de que o conhecimento sobre esse fenômeno possa trazer algum tipo de esclarecimento a indivíduos que compartilham histórias de vida semelhantes.

Através de um maior esclarecimento sobre o que pode levar um falante a afastar-se de uma língua por fatores externos (sociais) é possível que se pense em medidas preventivas ou mudanças de atitudes que possam dar suporte às famílias ou escolas que busquem incentivar a continuação da condição bilíngue de falantes, nesse caso àqueles que passaram por situações de imigração, caso assim desejarem.

De forma geral, revendo os principais pontos desta pesquisa, longe de chegar a uma resposta definitiva e delimitada sobre o tema proposto, pode-se refletir sobre o quanto nossa linguagem, nossa língua, nosso domínio linguístico são influenciados pelos contextos que nos

cercam, pelas situações comunicativas que vivemos e por inúmeros fatores que, de uma forma ou de outra, nos transformam enquanto indivíduos, enquanto falantes de uma língua e enquanto sujeitos comunicativos e sociais.

Um dos possíveis efeitos favoráveis dessa pesquisa é despertar a atenção de pesquisadores para o tema da perda linguística, tema que tem recebido relativamente pouca atenção.

Outro ponto de reflexão essencial diz respeito à importância de oferecer conhecimento sobre o tema para famílias de imigrantes para que essas famílias possam proporcionar um ambiente de continuidade bilíngue, assim como para que as escolas criem um ambiente favorável ao bilinguismo de imigrantes, pelo simples fato de que a perda linguística pode significar, para os falantes, perdas em termos culturais e identitários.

Nessa pesquisa, mais especificamente durante a coleta de dados, pude perceber que os sujeitos que participaram das entrevistas e narraram suas vidas estavam realmente dispostos a falar sobre sua perda linguística e sobre o que pode ter levado-os a essa perda. Estavam desejosos de pensar a respeito do assunto e de expor suas histórias de vida para contribuir com o estudo sobre o tema. Suas participações refletem a importância de tratar da perda linguística, nesse estudo com foco em situações de imigração, para que se entenda sobre o que leva um falante a afastar-se de uma língua, sobre as características desse afastamento e sobre seus efeitos.

Levando em consideração que os contextos, entendidos a partir de uma perspectiva sociocognitiva, são modelos mentais construídos subjetivamente pelos falantes a partir de suas interpretações das situações comunicativas que vivem (Dijk, 2012), é possível perceber a língua como algo dinâmico e mutável. Estudar o fenômeno do bilinguismo e o da perda de uma língua por razões externas nos ajuda a entender que o domínio linguístico não é necessariamente o mesmo ao longo da vida de um falante. Esse domínio pode mudar, pois os contextos e os fatores externos que configuram a vida de um falante também podem mudar.

É difícil mensurar quão significativa foi a perda linguística. Meu objetivo não foi averiguar quanto de uma língua os falantes perderam. É difícil também dizer que os falantes aqui analisados deixaram de ser bilíngues. Se, de uma forma ou de outra, eles ainda conseguem entender, seja lendo ou ouvindo, a língua da qual se afastaram, eles ainda devem ser considerados bilíngues, mesmo que apenas bilíngues receptivos. Com os relatos dos três

indivíduos aqui narrados, é possível inferir que essa perda linguística não foi total e tampouco é irreversível. Nos três casos, foi possível perceber que, caso os indivíduos entrem em contato com a língua novamente, em pouco tempo estariam aptos a comunicar nessa língua de novo. É como se a língua permanecesse guardada, hibernada pelo tempo em que não foi utilizada. Após ser reativada, a língua pode voltar à vida do falante com muito mais facilidade do que se esse falante nunca a tivesse dominado.

Um ponto interessante encontrado nos dados aqui expostos é a afirmação de um dos indivíduos (Marta) de que seu processo de reativação de uma língua (em seu caso o Alemão) se deu em um período aproximado de seis meses. Esse período é exatamente o mesmo fornecido em várias narrativas encontradas em Kouritzin (1999). Esse fato, coincidência ou não, abre perspectivas no sentido de que futuras pesquisas sobre o tema busquem explorar, a partir de uma abordagem psicolinguística, o que realmente ocorre no processo de perda linguística individual. Considerando que um falante bilíngue tenha seus contextos sociais transformados a ponto de afastar-se completamente de uma das línguas que dominava e, com o tempo, “esquecê-la”, o que acontece com essa língua? Ela permanece adormecida, esperando apenas uma reexposição para tornar-se acessível ao falante novamente?

É evidente que essas são perguntas para um outro estudo. Averiguar a forma como os contextos e fatores externos influenciam cognitivamente o domínio linguístico de um falante é tarefa árdua e ao mesmo tempo ousada, pois utiliza pressupostos de diferentes áreas do conhecimento e o diálogo entre elas.

REFERÊNCIAS

- ALKMIN, Tânia. Sociolinguística. Parte I. In: F. Mussalim & A. C. Bentes (orgs.). **Introdução à lingüística: 1. Domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters. 1993.
- BECK David; LAM Yvonne. **Language loss and linguistic suicide: A case study from the Sierra Norte de Puebla, Mexico** University of Alberta. Abstract. 2009.
- BIDERMAN, Maria Tereza C. **Teoria Linguística: leitura e crítica**. 2ª edição. Martins Fontes editora, São Paulo, 2001
- BOURDIEU. P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.
- BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Bilingualism and Second language Acquisition. In: BHATIA, T.K.; RITCHIE, W.C. **The Handbook of Bilingualism**. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística – uma introdução crítica**. 4ª edição. São Paulo: Parábola editorial, 2002.
- CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure: Fundamentos e visão crítica**. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2003.
- CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.) **História dos índios no Brasil**. Fapesp/SMC Companhia das Letras, São Paulo, 1992
- CRUIKSHANK, Julie. **The social life of stories: narrative and knowledge in the yukon territory**. Lincoln and London: University of Nebraska Press. 1998.
- CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti...[et al.]. **Migração e identidade: olhares sobre o tema**. Centauro, São Paulo, 2007.
- DECRETO N. 7.387/2010, **Inventário Nacional da Diversidade Linguística**.
- DENISON, NORMAN. **Language death or language suicide?** International Journal of the Sociology of Language 12, 13 – 22. 1977.
- DIJK, Teun A. Van. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Editora Contexto, 2012.

- FLORY, Elizabete Villibor & Maria Thereza Costa Coelho de Souza. **Bilinguismo: Diferentes definições, diversas implicações.** Revista Intercâmbio, volume XIX: 23-40. São Paulo, 2009.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. **Rio Babel – a história das línguas na Amazônia.** Rio de Janeiro: Atlantica, 2004.
- GROSJEAN, F. **Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism.** Cambridge, MA: Harvard University Press. 11ª edição, 2001.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11ª edição DP& A Editora. Rio de Janeiro, 2006.
- HARMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HULSEN, Madeleine. **Language loss and language processing: Three Generations of Dutch Migrants in New Zealand.** 2000.
- KOURITZIN, Sandra G. **Facet(s) of first language loss.** Lawrence Erlbaum Associates, Inc. New Jersey.1999.
- LI WEI. **The Bilingualism Reader.** 2000.
- LYONS, John. **Linguagem e linguística.** LTC – Livros técnicos e científicos editora S.A. Rio de Janeiro, 1987.
- MACKAY, W. **The description of bilingualism.** In: FISHMAN, J. A. (Ed.). Readings in the sociology of language. The Netherlands: Mouton & Co. N.V. Publishers, 1972. P.555-584.
- MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos.** Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Ano 3, n. 5, 2005. [www.revelhp.cjb.net] Routledge; 1st Galahad Books edition. 2000.
- MELLO, Heloísa Brito de. **O falar Bilíngue.** Editora da UFG, 1999.
- MEYERS-SCOTTON, C. **Multiple voices: an introduction to bilingualism.** Blackwell, 2006.
- MOTA K.S. **Imigrantes brasileiros: esforços de preservação da língua materna.** Tese de doutorado, Brown University, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O todo é igual a cada uma das partes.** Revista Crítica de Ciências Sociais, 1999.
- SASSE, HANS-JURGEN. **Theory of language death.** In Mattias Brenzinger (Ed.), Lan. 1992.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** Cultrix/USP. 1969.

SHARWOOD SMITH. **Second language learning: theoretical foundations**. Longman, 1994.

WALTERS, Joel. **Bilingualism: The Sociopragmatic-Psycholinguistic Interface**. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. London, 2005.

WEINREICH, U. **Languages in contact**. The Hague: Mouton, 1953.

<><http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/index.php>> - Acessado em: 13 de Fevereiro de 2013.

ANEXO

1 - CD com as faixas de áudio das três entrevistas.