

LUIZ ANTÔNIO CALDEIRA ANDRADE

**NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UM IMIGRANTE NOS EUA:
UM ESTUDO DE CASO PELO VIÉS DA GRAMÁTICA
SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil
2011

LUIZ ANTÔNIO CALDEIRA ANDRADE

**NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UM IMIGRANTE NOS EUA:
UM ESTUDO DE CASO PELO VIÉS DA GRAMÁTICA
SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística do Texto e do Discurso.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso

Linha de Pesquisa 2B – Análise do Discurso

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria de Oliveira Pimenta

Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil
2011

COMISSÃO JULGADORA

Aos meus pais,
fonte de apoio e inspiração

Aos meus filhos, Filipe e Daniel,
fundamentais na construção do meu *eu*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer principalmente:

A Deus, pela dádiva da vida em Cristo.

À minha família, pela força, paciência e ajuda indireta em todo o tempo.

À professora Sônia, pela amizade e, principalmente, por me receber tão carinhosamente e me ajudar no alcance de meu objetivo.

Aos colegas do grupo de sistêmica, Regina, Guilherme, Zaira, Quelzinha, Cássia, Fátima, Carlos e Cláudia, por todo o grande apoio e carinho.

A todos os professores do POSLIN pela ajuda nessa caminhada.

*“ WHETHER WE WRITE or speak or do but look
We are ever unapparent. What we are
Cannot be transfused into word or book.
Our soul from us is infinitely far.
However much we give our thoughts the will
To be our soul and gesture it abroad,
Our hearts are incommunicable still.
In what we show ourselves we are ignored.
The abyss from soul to soul cannot be bridged
By any skill of thought or trick of seeming.
Unto our very selves we are abridged
When we would utter to our thought our being.
We are our dreams of ourselves, souls by gleams,
And each to each other dreams of others’ dreams.”*
(Fernando Pessoa)

RESUMO

Este é um estudo de caso que busca analisar as representações que um imigrante mexicano nos EUA, Richard Rodriguez, faz de seus processos de construção identitária e inclusão social no país, pelo aprendizado da língua inglesa, através da narrativa autobiográfica. Especificamente, analisamos as escolhas léxico-gramaticais de participantes, processos e circunstâncias envolvidos na construção de sua identidade social nos contextos familiar (espanhol) e público (inglês), além das práticas discursivas historicamente específicas, que embasam a transição entre esses dois contextos e que irão determinar o novo sujeito. Ainda, focalizamos os atores sociais, participantes que assumem papéis relevantes durante essa transição e posterior assimilação pelo narrador. As escolhas léxico-gramaticais são analisadas utilizando-se recortes do *corpus* – *Hunger of Memory – The Education of Richard Rodriguez* - que melhor ilustram as experiências do autor durante o processo de construção da identidade americana, tendo por base a metafunção ideacional, cujo significado é realizado pelo sistema de transitividade, da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (2004). A escolha pela teoria da GSF ocorre por ser a mesma uma gramática voltada para a relação da linguagem com outros elementos e aspectos da vida social. A escolha do *corpus*, uma autobiografia composta por um prólogo e seis capítulos, resulta do fato do livro de Richard constituir uma obra canônica nos EUA, no tratamento das questões da imigração e educação numa segunda língua. A análise dos atores sociais baseia-se na teoria da representação dos atores sociais de Van Leeuwen (2003), a qual constitui, assim como a GSF, um instrumento bastante eficaz na busca da compreensão dos papéis desempenhados tanto por nosso protagonista quanto por todos aqueles representados na narrativa. Procedemos também à análise dos significados (estrato semântico da GSF, que o narrador constrói a partir dessas escolhas léxico-gramaticais no sistema de transitividade. Para tanto, tomamos por base as teorias de pensadores como Fairclough (1992,2003), Giddens (2002), Castells (2008), De Fina (2003, 2006) e Edwards (2006), dentre outros. A análise do *corpus* nos faz concluir que, na visão do autor, é preciso que o imigrante se afaste de sua cultura e de sua língua para poder assimilar completamente a nova cultura. O autor se coloca, também, contrário ao programa de Bilinguismo proposto pelo governo americano, afirmando ser esse um entrave ao processo de assimilação no país de destino e ao aprendizado do novo idioma. Confirmamos, ainda, a teoria de que o sujeito não pré-existe à língua e que, sem ela, é impossível se reconhecer e se situar como indivíduo na sociedade. Por fim, tentamos mostrar como a GSF pode ser instrumento útil e eficaz na análise de representações que o sujeito faz de suas experiências e de seu mundo, colocando-nos como co-participantes de suas ideologias defendidas perante a sociedade como um todo.

Palavras-chave: Identidade; Autobiografia; Assimilação; Gramática Sistêmico-Funcional; Atores Sociais.

ABSTRACT

This is a case study which aims to analyze the autobiographical representations made by a Mexican immigrant in the US, Richard Rodriguez, of his identity and social inclusion processes, while being educated in the English language. Specifically, we focus on the lexicogrammatical choices made, regarding the participants, processes and circumstances that background his social identity construction within the family (Spanish) and public (English) contexts, in addition to the historically-situated discursive practices that underlie the transition between his two worlds and will help to build up the new self. Besides, we also shed light on those social actors whose roles played during the narrator's assimilation process were considered to be relevant by the author. Excerpts which we judged to be the most relevant to represent the writer's views were taken from the *corpus* — made up of a prologue and six chapters — and analyzed based on the Halliday & Matthiessen's ideational metafunction, whose meaning is realized through the Transitivity System in the Systemic-Functional Grammar (GSF). The GSF was chosen because it focuses on the relation between language and other aspects of the social life, while the choice for the present corpus was made on the basis that it is canonical in the USA in the treatment of questions related to immigrants' assimilation process in America and education in a second language. The analysis of the social actors is carried out according to Van Leeuwen's (2003) theory of Representation of Social Actors, which has also proved to be especially useful in getting an understanding of the roles played by all involved in the narrative. We also analyze the meanings created by the narrator (semantic strata of the GSF) which come from his lexicogrammatical choices mentioned above, basing the analysis on the theories devised by scholars such as Fairclough (1992,2003), Giddens (2002), Castells (2008), de Fina (2003, 2006), and Edwards (2006), among others. The analysis above leads us to the conclusion that, in the writer's views, it is essential for the immigrant to give up his culture and language in order to fully assimilate the new culture. Therefore, he places himself against the government's bilingual program by claiming it to be a hindrance to the whole assimilation process. We also come to prove right the claim that the subject does not exist prior to language, without which he would not come to be and recognize himself as an individual in the society. Finally, we tried to show how useful and efficient an instrument of research GSF can be to analyze the individual's representations of his experiences and his world, making us co-participants in the ideologies defended before all the society.

Keywords: Identity; Autobiography; Assimilation; Systemic-Functional Grammar; Social Actors.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Tipos de Processos	37
QUADRO 1	Tipos de Circunstâncias	41
PRÓLOGO:		
QUADRO 2	Processo Material 1	54
QUADRO 3	Processo Relacional Atributivo 1	54
QUADRO 4	Processo Relacional – Intensivo de Identificação 1	56
QUADRO 5	Processo Material 2	56
QUADRO 6	Processo Material 3.....	56
QUADRO 7	Processo Mental 1	58
QUADRO 8	Processo Material 4	58
SEÇÃO I - ÁRIA:		
QUADRO 9	Processo Material 1	61
QUADRO 10	Processo Verbal 1	62
QUADRO 11	Processo Mental 1	62
QUADRO 12	Processo Relacional Atributivo 1	62
QUADRO 13	Processo Existencial 1	63
QUADRO 14	Processo Verbal 2	65
QUADRO 15	Processo Mental 2	65
QUADRO 16	Processo Material 2	68
QUADRO 17	Processo Comportamental 1	68
SEÇÃO II – REALIZAÇÃO DE UM DESEJO		
QUADRO 18	Processo Material 1	70
QUADRO 19	Processo Mental 1.....	71
QUADRO 20	Processo Verbal 1	73
QUADRO 21	Processo Material 2	75
QUADRO 22	Processo Mental 2	75
QUADRO 23	Processo Relacional de Identificação 1	75
QUADRO 24	Processo Relacional Atributivo 1	75
QUADRO 25	Processo Verbal 2	76

SEÇÃO III - CREDO

QUADRO 26 Processos Relacional Atributivo 1	79
QUADRO 27 Processo Material 1.....	79
QUADRO 28 Processo Mental 1	80
QUADRO 29 Processo Material 2	80
QUADRO 30 Processo Mental 2	80
QUADRO 31 Processo Relacional Atributivo 2	81
QUADRO 32 Processo Relacional de Identificação 1	81
QUADRO 33 Processo Mental 3 (excerto 5)	81
QUADRO 34 Processo Mental 4 (excerto 6)	82
QUADRO 35 Processo Verbal 1	82
QUADRO 36 Processo Relacional Atributivo 3	82
QUADRO 37 Processo Material 3	83
QUADRO 38 Processos Relacional Atributivo 4	83
QUADRO 39 Processo Material 4	83
QUADRO 40 Processos Relacional Atributivo 5	84

SEÇÃO IV - APARÊNCIA

QUADRO 41 Processo Verbal 1	87
QUADRO 42 Processo Mental 1	88
QUADRO 43 Processo Relacional Atributivo 1	88

SEÇÃO V - PROFISSÃO

QUADRO 44 Processo Mental 1	94
QUADRO 45 Processo Verbal 1	94
QUADRO 46 Processo Relacional de Identificação 1	94
QUADRO 47 Processo Relacional Atributivo 1	95

SEÇÃO VI – SR. SEGREDOS

QUADRO 48 Processo Material 1	96
QUADRO 49 Processo Mental 1	97
QUADRO 50 Processo Relacional Atributivo 1	97
QUADRO 51 Processo Verbal 1	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Contexto sócio-histórico	14
Bilinguismo	16
O Programa de Educação Bilíngue do Governo Americano	17
A Pesquisa	20
CAPÍTULO I – PERCURSO TEÓRICO: A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE	23
1.1 – A Identidade como Objeto de Construção	23
1.2 – A Narrativa como Meio de Representação do Sujeito	27
1.2.1 Uma Breve Revisão da Literatura	28
1.2.2 Características da Análise Narrativa	29
1.3 – A Escrita de Si ou Narrativa Autobiográfica	31
1.4 – A Gramática Sistêmico-Funcional (GSF)	33
1.4.1 A Metafunção Textual	35
1.4.2 A Metafunção Interpessoal	35
1.4.3 A Metafunção Ideacional	36
1.5 – A Representação dos Atores Sociais	42
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA	46
2.1 – Interesse e Questionamentos Referentes à Pesquisa	46
2.2 – A Investigação Qualitativa	47
2.3 – O Estudo de Caso	48
2.4 – O <i>Corpus</i> e os Passos da Análise	49
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS EXCERTOS DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE RICHARD RODRIGUEZ	51
3.1 – Seção Introdutória – <i>Prólogo</i>	53
3.2 – Seção I – <i>Ária</i>	59
3.3 – Seção II – <i>Realização de um Desejo</i>	68
3.4 – Seção III – <i>Credo</i>	77

3.5 – Seção IV – <i>Aparência</i>	85
3.6 – Seção V – <i>Profissão</i>	89
3.7 – Seção VI – <i>Sr. Segredos</i>	95
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	106
ANEXO I	110

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa os relatos autobiográficos de um imigrante mexicano nos EUA, Richard Rodriguez, cuja obra, *Hunger of Memory – The Education of Richard Rodriguez*, busca revelar aos americanos, primeiramente, e também ao mundo, suas experiências acadêmicas numa segunda língua (L2) e seu processo de assimilação da cultura americana, aspectos fundamentais para a construção, negociação e representação de sua identidade.

Como veremos de forma mais detalhada na seção *A Pesquisa*, desta introdução, a pesquisa nasce como fruto de interesse na construção e negociação identitária do sujeito, enquanto percorre seu processo de assimilação numa segunda língua e busca sua assimilação na cultura dessa sociedade. A opção pelo *corpus* autobiográfico se baseia na crença de que é através da visão do próprio sujeito que melhor conheceremos suas experiências e inserção em práticas discursivas, as quais contribuirão para moldar suas identidades pessoal e social.

Para fins da análise, dividimos a pesquisa em quatro capítulos. Ainda nesta introdução, trataremos, na primeira seção, do contexto sócio-histórico que embasa a questão da imigração nos EUA, principalmente a partir da década de 50, época de contextualização de nosso *corpus*. Julgamos necessária esta introdução para que o leitor tenha um melhor conhecimento do conjunto de questões que permeiam a imigração na América. A segunda seção apresenta uma definição do sujeito bilíngue, além de mostrar a posição de nosso protagonista quanto à prática das duas línguas (materna e L2) no processo de assimilação da cultura americana. A seção seguinte apresenta o programa de Bilinguismo e americanização proposto pelo governo dos EUA, a opinião do autor sobre o programa e o papel da família no seu processo de educação na L2 e assimilação da nova cultura. Por fim, a última seção, tratará dos dados da pesquisa, ou seja, os fatores que motivaram o estudo, seu foco e caráter, perguntas e objetivos e os fundamentos teóricos que a embasam.

No primeiro capítulo, intitulado “Percurso Teórico: A Narrativa Autobiográfica na Construção da Identidade”, abordamos os pressupostos teóricos do estudo, partindo da macroanálise para a microanálise: na primeira seção, 1.1, discorreremos sobre a questão da identidade, amparados em autores como MOITA LOPES (2006), GIDDENS (2002), EDWARDS (2006), para citar alguns. Na sequência, seção 1.2, narrativa como forma de

representação do sujeito, explicando também o porquê da escolha desse gênero como base para o projeto. Na seção 1.3, abordamos a narrativa autobiográfica, que é o objeto de estudo da presente pesquisa. A seção 1.4 apresenta uma breve revisão da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday, base teórica da pesquisa, atendo-se, porém, a pormenores da metafunção ideacional, instrumento principal de nossa análise, enquanto na seção seguinte, 2.3, voltamo-nos para Van Leeuwen (2003) com a finalidade de tratar dos papéis dos atores sociais presentes na análise dos excertos do *corpus*.

O segundo capítulo, “Metodologia”, como o próprio nome diz, tratará dos procedimentos e instrumentos metodológicos do estudo. Começamos na seção 2.1 apresentando os interesses que levaram à escolha do tema de pesquisa, passando, na seção 2.2, a uma sucinta apresentação da pesquisa qualitativa e do estudo de caso, seção 2.3, como objeto de análise. Fechamos o capítulo com algumas considerações sobre os procedimentos utilizados para a análise do *corpus* escolhido, seção 2.4.

O capítulo 3, “Análise dos Excertos da Narrativa Autobiográfica de Richard Rodriguez”, apresenta os excertos de cada capítulo da obra, seguidos por uma análise das escolhas léxico-gramaticais feitas pelo narrador para representar os participantes, processos e circunstâncias pertinentes a suas experiências, assim como dos significados construídos que resultam dessas escolhas, tendo por base a GSF, além de uma análise mais focada nos participantes, onde buscamos entender os papéis por eles desempenhados, tendo como base a teoria da Representação dos Atores Sociais de Van Leeuwen (2003). Concluimos a pesquisa com o capítulo 5, “Considerações Finais”, buscando responder as perguntas de pesquisa discriminadas no capítulo 1.

Passamos, então, a seguir, ao panorama sócio-histórico da imigração na América, no período em que o autor viveu seu processo acadêmico e de integração social.

CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

As primeiras décadas de 1900 testemunharam um crescimento exacerbado no número de imigrantes que chegavam aos Estados Unidos em busca do sonho americano de uma vida próspera. Entretanto, após 1945, este número sofre uma queda brusca (mais de 700,000 para menos que 70,000 imigrantes) segundo dados publicados no periódico *The National Academies Press (NAP)*¹. A partir da década de 1950, observa-se, novamente, o

¹ Periódico americano criado pelas Academias Nacionais para publicação de relatórios emitidos pela Academia Nacional de Ciências, Academia Nacional de Engenharia, Instituto de Medicina e Conselho

início de um crescimento na imigração, proveniente, principalmente, da Europa, América Latina e Caribe e Ásia (NAP, p.10), indivíduos em busca de trabalho que possibilitaria uma melhor qualidade de vida.

Além desses dados oficiais apresentados pelo NAP, De Fina (2003, p. 2) aponta que a presença mexicana não-oficial nos Estados Unidos na década de 70, já estimada em torno de 1,8 e 3,6 milhões de indivíduos, atinge, hoje, de acordo com dados da imprensa nacional, 3-4 milhões de imigrantes.

O processo de assimilação da cultura americana por esses imigrantes é categorizado pelo NAP de três formas distintas: (1) *naturalização*, a aquisição da cidadania legal; (2) *assimilação*, integração na estrutura social em termos de equidade; (3) *aculturação* (itálicos no original), abandono da cultura e dos valores do país de origem e adoção dos amplos valores da sociedade americana.

No caso de Richard, protagonista de nosso *corpus*, ao afirmar ser um homem americano, assimilado, ele nos conduz aos dois últimos processos, os quais o levaram ao ponto de integração total, mediante conseqüente abandono de sua cultura e língua:

“Trinta anos mais tarde eu escrevo este livro como um homem americano de classe média. Assimilado”(p. 1).²

“Thirty years later I write this book as a middle-class American man. Assimilated”

A questão da assimilação, como vimos, implica em perdas pessoais que o imigrante terá que fazer para poder se inserir totalmente na nova cultura e aprender a nova língua, reflexo e forma de representação dessa cultura. Ainda, segundo o NAP (p.10),

o ajustamento por parte do imigrante demanda mudanças no comportamento individual, tais como modelos de cultura (uso e habilidade na língua inglesa e preferências religiosas e gastronômicas) realizações sociais e econômicas (participação no mercado de trabalho, qualificações profissionais, educação e renda), condições familiares (numero de filhos e casamento inter-racial), saúde e bem-estar social, valores culturais e políticos, além de participação em organizações sociais e políticas.

É precisamente sobre essas mudanças e aquisição de novos valores, culturais, sociais e religiosos, além da língua inglesa, que Richard fala ao leitor. Mas sua narrativa

Nacional de pesquisa, mediante concessão do Congresso Americano. Disponível em: <http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=4942&page=R1>, e acessado em 19.02.2011.

² A tradução dos excertos do livro *Hunger of Memory*, por Richard Rodriguez, presentes nesta pesquisa, assim como a das referências de autores estrangeiros é de minha autoria. Os recortes no original se encontram no Anexo I.

vai muito além disso: ela expõe ao leitor as mais íntimas considerações que o autor faz de si mesmo, sua família e de seu processo de construção identitária na América:

“Eu me tornei um homem ao me tornar um homem público” (p.6)

“I became a man by becoming a public man”

Na visão de Woodward (2007, p.55), a subjetividade trata de nossas emoções, sentimentos e pensamentos mais íntimos e pessoais. Ela é experienciada num contexto social, onde a cultura e linguagem dão significado às nossas experiências e onde adotamos uma identidade. Assim, o processo de aprendizagem da segunda língua, quando somos imigrantes em uma nova cultura, se mostra essencial para a assimilação dessa cultura e de seus valores. Nesse aspecto, discutimos, a seguir, a importância do sujeito bilíngue e sua inserção na nova sociedade.

BILINGUISMO

A aquisição da segunda língua é considerada essencial na visão de Richard, narrador da obra, para que o indivíduo possa realmente se sentir parte da nova sociedade. No seu caso, especificamente, a perda que sofre em busca da assimilação na sociedade americana resulta no ganho de uma língua social que servirá como passaporte para essa inserção:

“Eu falava inglês em vez de espanhol. Era porque eu usava uma língua pública a maior parte do dia” (p.32).

“I spoke English rather than Spanish. It was because I used public language for most of the day.”

Nas palavras de Edwards (2006, p.8) e Butler e Hakuta (2006, p. 115), Bilinguismo é definido como a competência que um indivíduo possui para se expressar na L2, a despeito do seu grau de proficiência. Edwards (2006, p.30) diz que essa competência pode ocorrer tanto no nível individual quanto no nível social.

Com relação à declaração anterior de Richard, encontramos em Edwards (2006, p.13) menção à distinção feita na psicologia social na década de 1960 entre motivação *instrumental* e *integrativa* (itálicos do autor) para o aprendizado da L2. Enquanto o primeiro tipo de motivação refere-se ao desejo de aprendizado por motivos práticos, o segundo trata do desejo de aprender para se obter maior conhecimento, interação e, por conseguinte, maior inserção numa outra cultura. Ele reforça esse ponto, defendendo que falar uma determinada língua significa pertencer a uma comunidade de fala específica. Isso

implica que o contexto *social* no qual a personalidade *do indivíduo* (itálicos do autor) está inserida, o qual fornece a matéria-prima para elaboração desta personalidade, será linguístico (p.23).

É interessante observar, no entanto, que no momento em que Richard decide tornar-se bilíngue, ele o faz diante da necessidade de se inserir na sociedade americana, contexto público, à custa do distanciamento de seu contexto privado, em espanhol. Consequentemente, mais tarde, depois que se vê assimilado nesta cultura, ele se coloca claramente contrário ao programa educacional bilíngue do governo em sala de aula, no qual dois professores numa mesma classe ensinam, simultaneamente, os alunos tanto na língua materna quanto no inglês (TONG, IRBY, et. al., 2008, p. 501). Para ele, é preciso abandonar a primeira língua para que o processo de assimilação na nova cultura ocorra:

“Somente quando fui capaz de me ver como um americano e não mais como um estrangeiro numa sociedade de *gringos* (itálico do autor), pude eu buscar os direitos e oportunidades necessários a uma completa individualidade pública” (p.26-27).

“Only when I was able to think of myself as an American, no longer an alien in *gringo* society, could i seek the rights and opportunities necessary for full public individuality.”

Assim, para melhor entendermos o programa bilíngue do governo americano, contra o qual nosso protagonista se coloca, afirmando não ser possível a inserção na nova sociedade se o indivíduo permanece arraigado à sua antiga cultura e língua, detalharemos o programa na próxima seção.

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DO GOVERNO AMERICANO

De acordo com Tong, Irby et. al. (2008, p. 501), são dois os programas de educação bilíngue propostos pelo governo americano, de forma a facilitar o processo de assimilação dos imigrantes mexicanos:

1. imersão de duas vias;
2. Educação Bilíngue do Desenvolvimento (do inglês, Developmental Bilingual Education - DBE).

No primeiro caso, nativos americanos e nativos de outras línguas partilham a mesma sala de aula e objetivam a proficiência tanto na L1 quanto na L2, além de buscarem níveis elevados de desempenho acadêmico e conhecimento intercultural.

No caso do DBE, o programa admite em sala de aula somente alunos de línguas minoritárias e objetiva o aumento gradativo do uso do inglês, durante essa fase transicional, até se atingir 50% do idioma inglês por volta da 4ª série. O tempo de exposição às L1 e L2 varia com o tipo de programa, dizem os autores, sendo 90/10 e 50/50 os padrões no programa DBE. No modelo 90/10, a L1 é utilizada do jardim de infância até a segunda série, 90% do dia, aumentando-se o inglês como língua oficial de instrução, até serem alcançados 50% nas séries mais elevadas (5ª ou 6ª) do ensino elementar. No modelo 50/50, instruções na L2 e L1 são balanceadas desde o início e por todo o ensino elementar.

A despeito de vários autores (GILLANDERS E JIMÉNEZ, 2004; COMBS, EVANS, et. al., 2005, dentre outros) apoiarem o ensino bilíngue nas escolas, Richard Rodriguez defende o uso do inglês (L2) como língua a ser utilizada no ensino de imigrantes, para que esses possam alcançar, de forma completa e mais rápida, o estágio de assimilação da cultura americana:

“Sem dúvida alguma eu teria tido enorme prazer em ouvir meus professores dirigirem a mim em espanhol quando entrei na sala de aula. Teria sentido muito menos medo. Eles teriam minha confiança e eu teria respondido com facilidade. Mas eu teria demorado a – por quanto tempo prorrogado? – aprender a língua da sociedade pública. Eu teria evitado – e por quanto tempo poderia me dar ao luxo de prorrogar? – o aprendizado da maior lição da escola: que eu tinha uma identidade pública” (p.18).

“Without a question, it would have pleased me to hear my teachers address me in Spanish when I entered the classroom. I would have felt much less afraid. I would have trusted them and responded with ease. But I would have delayed – for how long postponed? – having to learn the language of public society.”

Outro aspecto essencial do processo de assimilação é a participação familiar na aquisição da segunda língua. O uso da L2 no contexto domiciliar favorece o distanciamento da primeira língua e a aquisição do idioma do país em que se encontra o imigrante. Partindo do conceito de ideologia proposto por Van Dijk (1997), Martínez-Roldán e Malavé (2004, p.7-9) ampliam a noção de que ideologia constitui crenças partilhadas por um determinado grupo e processos complexos de construção social de conhecimento ou negociação de significados, dentro de um contexto sociocultural, buscando identificar outro aspecto ideológico, ou seja, o linguístico. Assim, eles definem o

termo *ideologia linguística* (itálico no original) como a noção de ideologia ligada à língua ou ao discurso, para caracterizar o desenvolvimento de crenças e atitudes em relação ao aprendizado e uso de uma dada língua. Os autores postulam que um determinado grupo social pode influenciar as crenças e atitudes dos membros do grupo, como meio de avançar os interesses e objetivos desse mesmo grupo. É o caso do discurso proferido pelos pais no tratamento da importância de se utilizar a língua do país em que se encontram, como meio de acelerar o processo de participação social, tanto deles quanto de seus filhos, principalmente.

No estudo de caso analisado em Martínez-Roldán e Malavé (2004), a criança que protagonizava a história não podia falar espanhol no contexto familiar, pois o pai a repreendia e mandava-a falar em inglês. Esse é o mesmo caso que ocorre durante o processo de Richard, ao ver seu mundo privado familiar desmoronar, quando suas professoras pedem a ajuda dos pais no processo de aquisição da L2 e socialização do protagonista:

“Após seis meses, meus professores notavam, sérios e sempre atentos, meu silêncio (...) até que numa manhã de sábado, três freiras chegaram à casa para falar com nossos pais (...) com grande tato as visitantes continuaram, ‘será possível à senhora e ao seu marido encorajarem as crianças a praticarem o inglês quando estiverem em casa?’” (p.19-20)

“Half a year passed. Unsmiling, ever watchful, my teachers noted my silence (...) Until one Saturday morning three nuns arrived at the house to talk to our parents (...) With great tact the visitors continued, ‘Is it possible for you and your husband to encourage your children to practice their English when they are home?’”

A história de Richard tem início aqui, quando, depois de ver desfeito seu mundo particular, partilhado com seus pais, numa língua que era só deles, ele resolve abandonar sua identidade mexicana e partir na busca da assimilação da cultura americana:

“Novamente, nos dias que se seguiram, cada vez mais bravo, eu era obrigado a ouvir meus pais: ‘fale conosco *en inglés* (itálico do autor).’ Somente então me determinei a aprender o inglês da sala de aula” (p. 21)

“Again and again in the days following, increasingly angry, I was obliged to hear my mother and father: ‘Speak to us *en ingles*.’ Only then did I determine to learn classroom English.”

Landry et. al., (2009, p.204) afirmam que, quase sempre, os contatos linguísticos de intergrupo por parte dos membros de um grupo minoritário serão na língua de um grupo

dominante, majoritário. Isso reflete bem a argumentação feita por Fairclough (1997, p.77-80) sobre o discurso ser uma forma de sustentar as relações hegemônicas, das classes dominantes sobre as minoritárias.

A PESQUISA

A presente pesquisa, que analisa o livro autobiográfico de Richard Rodriguez – *Hunger of Memory – The Education of Richard Rodriguez*, surge, assim, de uma confluência de interesses acadêmicos, como professor de inglês, e pessoais, como imigrante nos EUA nos anos 80, que há muito vêm servindo de motivação para leituras e questionamentos, culminando, por fim, neste estudo. O primeiro desses interesses é com relação à questão da identidade do indivíduo. Como se dão as práticas sócio-discursivas que permeiam a construção, negociação e representação do *eu*; o papel do *outro* nesse processo e em meio a essas práticas sócio-discursivas, além da importância da língua na construção identitária do sujeito. Outro interesse focaliza a assimilação do sujeito na L2: como esse processo ocorre aos olhos do próprio aprendiz; até que ponto se faz necessário o abandono de sua cultura, valores e língua para que se aprenda a segunda língua, e os percalços e processos vividos no país de acolhida, para que o indivíduo se sinta realmente um cidadão assimilado em todos os aspectos. O terceiro e último interesse volta-se para a narrativa, em particular a autobiografia, como meio de representação da visão do mundo e das experiências do sujeito identitário.

Num escopo mais particular, a escolha do assunto sob análise, resultante de minhas experiências como imigrante e como professor de inglês como língua estrangeira, sempre me levou a pensar como o aluno vê seu aprendizado da L2, e como se dá seu processo de construção e negociação de suas identidades individual e social.

Optando pela abordagem da pesquisa qualitativa, este trabalho é um estudo de caso que se propõe a entender como se deram os processos experienciados por nosso protagonista, mencionado anteriormente, Richard Rodriguez, os participantes relevantes nesses processos e as circunstâncias em que estes ocorreram. A escolha pela pesquisa qualitativa resulta do fato de acreditarmos, como De Fina (2003, pg. 3), que:

(...) essa perspectiva, especialmente baseada no discurso e na narrativa, é muito mais elucidativa do que as metodologias quantitativas, porque ajuda a trazer para a superfície e entender aspectos da representação do eu (*self*), os quais não se fazem claros nas estatísticas, questionários ou modelos de entrevistas.

É com o intuito de melhor entender o processo pelo qual imigrantes passam na busca de sua inserção nos Estados Unidos da América, enquanto aprendem a nova língua, que a presente pesquisa opta pela análise da autobiografia de Richard, obra canônica da literatura americana sobre o tema da imigração e literatura de imigrantes. Além disso, o acesso que temos, através do gênero narrativa autobiográfica, ao mundo interno e representado do narrador, se mostra uma excelente fonte de informação detalhada da (re)construção e (re)negociação da identidade, cujos níveis de detalhes jamais alcançaríamos, senão pelas suas próprias narrativas

Ainda que somente um estudo de caso e por isso mesmo constituir um caminho de pesquisa que busca analisar de forma mais profunda e obter o maior número de informações e dados possíveis sobre o objeto analisado, o *corpus* escolhido, *Hunger of Memory – The Education of Richard Rodriguez* - nós dá uma visão bem clara do processo de assimilação vivenciado por inúmeros imigrantes mexicanos nos Estados Unidos, o que explica sua adoção, nas escolas americanas, como fonte de referência para o estudo sobre imigrantes na América. Acreditamos que as experiências aqui representadas sejam comuns a vários outros imigrantes, por que subscrevemo-nos à idéia defendida por Penna (2006, p. 106) de que “as diversas histórias de migrantes expressam uma forma de representação da história de um grupo social”. Em adição, o processo narrado por Richard é validado, também, pelas declarações e posições assumidas pelos estudiosos mencionados no presente estudo, com respeito ao tratamento da imigração na América.

Assim, esta pesquisa busca, na macroanálise, analisar as representações que o autor constroi de seu mundo, processo de integração social e acadêmico na L2 nos EUA, o qual resulta em sua construção e negociação identitária. Por meio da microanálise, buscamos identificar (1) como essas representações contribuem para o seu processo de transição entre a identidade individual, no contexto familiar (espanhol) e a identidade social, no contexto acadêmico e da sociedade americana; (2) as escolhas léxico-gramaticais realizadas para representar os participantes, processos e circunstâncias que contribuem para a construção de sua identidade e conseqüente socialização; e (3) como se dão as representações dos atores sociais, seus papéis desempenhados nos processos experienciados pelo autor.

Para respondermos às questões propostas, analisamos, à luz da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (2004), as escolhas dos elementos léxico-gramaticais feitas pelo autor e os significados construídos por meio dessas escolhas. A escolha da função ideacional do sistema de Transitividade da GSF se deu por ser esta a que melhor

lida com os participantes, processos e circunstâncias que envolvem as experiências representadas. Fazemos, também, ainda, uma leitura da Representação dos Atores Sociais, segundo a teoria proposta por Van Leeuwen (2003).

A importância desta análise reside, primeiramente, no fato de podermos conhecer, pelo viés do próprio aprendiz, o processo de escolarização em uma nova cultura e a consequente assimilação nesse novo contexto social. Em adição, é a auto-narrativa que nos permitirá participar da construção social do autor, conhecer o papel do discurso enquanto agente construtor e objeto das práticas sociais. Por fim, poderemos melhor entender como a gramática sistêmico-funcional se coloca como instrumento eficaz, tanto no nível sintagmático quanto no paradigmático, na investigação de nossas experiências e percepções do mundo, as quais resultam em nossas representações, tanto dessas experiências quanto de nós mesmos.

Portanto, no capítulo a seguir, começamos o estudo olhando para a identidade do sujeito e, em seguida, nos voltamos para a narrativa, especialmente a autobiográfica, como meio de representação das experiências que levarão a essa construção indentitária, tanto no plano individual quanto no plano social.

CAPÍTULO I

PERCURSO TEÓRICO: A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

1.1 A IDENTIDADE COMO OBJETO DE CONSTRUÇÃO

O processo de globalização que ocorre na modernidade tardia, termo criado por Giddens (2002) para se referir aos tempos modernos, vem reformular toda a nossa percepção dos conceitos de tempo e espaço. Afirma o autor (p.22-23), que a separação de tempo e espaço envolveu, acima de tudo, o desenvolvimento de uma dimensão “vazia” de tempo (aspas no original), a alavanca principal que também separou o espaço do lugar. Ainda, diz ele que essa separação não torna nenhum desses fatores alheio à organização social humana, mas, antes, servem, os dois, de base para uma recombinação para coordenarem as atividades sociais sem se prenderem a especificidades locais.

Enquanto desfaz barreiras geográficas, até então existentes entre os estados-nações, a globalização reúne os diferentes povos em volta de interesses políticos, econômicos, sociais e culturais comuns. É a extinção da geografia, como menciona Haesbaert (2002, p.30). A instantaneidade dos acontecimentos e das relações resulta do avanço tecnológico, o qual permite interações imediatas, eliminando barreiras espaciais.

No entanto, como bem observa Haesbaert (2002, p.30), a ambivalência no uso dos dois termos, tempo e espaço, é mesmo uma característica da modernidade, quando já não podemos mais contar com as palavras costumeiras para denominar as coisas, pois, para ele, o que dá solidez e concretude ao tempo, é a sua dimensão espacial. Ambos são indissociavelmente ligados. Temos, então, que o tempo só existe porque pode ser materializado em espaço, e esse só existe porque está envolvido na dinâmica do tempo. Defende ele, também, que o que se vê não é o desaparecimento de territórios, mas novas formas de organização territorial, já que é inerente ao ser humano, aos grupos culturais, a recomposição da sociedade em bases territoriais.

Um exemplo desse esforço pela reconstrução territorial pós-moderna pode ser visto no caso citado em Woodward (2007, p. 7-11), da ainda contínua e, hoje, ignorada guerra entre sérvios e croatas pela defesa de seus territórios e identidades. Outros exemplos são a eterna luta travada entre Israel e os países árabes pelo reconhecimento de seus estados e os problemas enfrentados pela Europa, devido ao grande número de imigrantes alojados nos

vários países dentro da União. Na verdade, o que todos buscam é somente uma (re)definição dos próprios territórios e, conseqüentemente, da própria identidade.

Efeitos da globalização atingem tanto o país de destino quanto o de origem. Woodward (2007, p.21) diz que a homogeneidade cultural, promovida pelo mercado global, pode levar ao distanciamento da identidade com relação à comunidade e à cultura local. Um desses efeitos é a aceleração do processo de migração. Motivados economicamente, os indivíduos têm se espalhado por todas as partes do globo, como é o caso do protagonista do *corpus* de nossa pesquisa. Em busca de melhores condições de vida, sua família, de origem mexicana, migra para os Estados Unidos da América, dando, assim, início à história de assimilação do autor. Essa migração, pela ótica de Woodward (2007), afetará não só o México como também os EUA.

Ela defende, também, que o ato de migrar produz identidades plurais e contestadas, em um processo caracterizado por grandes desigualdades. Uma vez que a identidade é formada nas práticas sociais e discursivas, essa migração produz, no caso de identidades plurais, diferentes identidades, criadas em locais diversos. No segundo caso, o das identidades contestadas, o efeito de se ter uma identidade plural comum trazida pelo sentimento de pertinência a uma nação global, única, gera uma contestação por parte de indivíduos que tentam, como os sérvios e croatas, anteriormente mencionados, resgatar, do passado, sua identidade original.

Uma categorização mais detalhada dos tipos de identidade pode ser vista, por exemplo, em Castells (2008, p. 24). Ele nomeia três tipos distintos de identidades: (1) *identidade legitimadora*, que é instituída pelos poderes dominantes da sociedade com o intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais. A esse respeito, Said (1994, p. 9) afirma que:

Nem o imperialismo nem o colonialismo é um fato simples de acúmulo e aquisição. Ambos são apoiados e talvez até mesmo impelidos por formações ideológicas poderosas, que incluem noções de que certos territórios e povos *demandam* (itálico do autor) e imploram pelo domínio.

(2) *identidade de resistência*, a qual é criada pelos atores que se encontram em posição de desvalorização imposta pela lógica da dominação, construindo, assim, 'trincheiras de resistência e sobrevivência' (destaque no original), tendo por base, princípios distintos daqueles das instituições da sociedade; e (3) *identidades de projeto*, quando os atores, utilizando qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, buscam

redefinir suas identidades e suas posições na sociedade, enquanto lutam, ao mesmo tempo, para modificar toda a estrutura social.

Porém, a redefinição identitária e a mudança social demandam um autoconhecimento por parte dos indivíduos, do *self*, do *eu*. Para tanto, é necessário ter em mente que esse autoconhecimento só se processará à medida que houver um processo de socialização, já que é nas práticas sociais que os indivíduos determinam suas identidades e posições, a partir da interação e do reconhecimento do outro. A presença do outro se faz, então, essencial para que o sujeito se identifique como a pessoa que é, tenha esse conhecimento sobre si mesmo.

Bakhtin (1997, p.54-55) ao falar da importância do outro para que o sujeito se reconheça esteticamente, diz que:

não é na categoria do *eu* mas na categoria do outro que posso vivenciar meu aspecto físico como valor que me engloba e me acaba, e devo insinuar-me nessa categoria para ver a mim mesmo como elemento de um mundo exterior que constitui um todo plástico-pictural [...] Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. A memória estética é produtiva: ela gera o homem *exterior* pela primeira vez num plano novo da existência.

Esse reconhecimento a partir do outro não se dá somente com relação à estética, mas, também, com a identidade. Estudiosos como Giddens (2002), Moita Lopes (2006), Silva (2007) e Woodward (2007), para citar alguns, defendem o contexto da alteridade como meio em relação ao qual se promove a construção da identidade. Silva (2007, p.74-75) diz que, ao definirmos nossa identidade, o que ela é, definimos, também, a alteridade, o que a identidade não é. Assim, dizer “sou brasileiro” ou “sou mexicano”, significa dizer “não sou americano” ou “não sou italiano”, por exemplo.

Partindo desse princípio, observamos que a identidade do indivíduo não passa pela questão da essencialidade, mas, é, antes, fruto de uma construção que resulta das práticas sociais e discursivas. É a partir da interação com o outro que nos reconhecemos diferentes. Vejo-me da forma que sou, no momento em que não me vejo como o outro. Portanto, se é através das relações sociais e das práticas discursivas que o sujeito se reconhece como ser único, voltamo-nos, agora, para a importância que a língua assume, nesse contexto sócio-discursivo de formação do sujeito.

Segundo Silva (2007, p.76-77), a identidade e a diferença são o resultado de atos de criação linguística, o que significa dizer que elas não são essenciais como falamos acima, mas ativamente produzidas. Sendo criadas por atos de linguagem, elas se tornam dependentes dos contextos sócio-culturais nos quais se inserem, ou seja, da instabilidade e

indeterminação linguísticas, que são características típicas da própria língua, a qual está em constante mudança.

A esse respeito, Bakhtin (2006, p.95-96) ressalta que “o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica.” Ao tratar do processo de assimilação e aprendizagem da L2, Bakhtin afirma que a “sinalidade” (aspas no original) da língua só se tornará evidente ao aprendiz, quando a língua ainda não se tornar língua para ele, ou seja, enquanto não tiver sido ainda apreendida, assimilada. Diz ele:

A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.

Tendo em vista a argumentação exposta, concluímos com Silva (2007, p.81) que a identidade e a alteridade constituem relações sociais, o que implica que “sua definição — discursiva e linguística — está sujeita a vetores de força, a relações de poder.” Já que as posições dos sujeitos dentro desses contextos sócio-históricos dependem do poder que exercem nas práticas discursivas, as relações se mostram, então, assimétricas, considerando haver diferentes posições a serem assumidas. As ideologias implícitas nos discursos, a serem impostas sobre os grupos menos favorecidos, serão aquelas dos grupos dominantes. É o que afirma Silva (2007, p.82), ao argumentar que “afirmar a identidade significa demarcar fronteiras.” Essa afirmativa nos remete ao caso dos sérvios e croatas, mencionado anteriormente, os quais lutam para demarcar seus territórios e resgatar seus valores, culturas e símbolos identitários, perdidos num passado distante e somente lembrados em consequência da possibilidade de resgate trazida pelo processo de globalização.

Esse esforço em recuperar a identidade própria vai de encontro à imposição das ideologias por parte dos grupos hegemônicos. Ao mesmo tempo em que temos o processo de imposição identitária, temos a contestação da identidade pelos grupos considerados mais fracos. A luta dos negros nos EUA na década de 1960, que desencadeou outros movimentos de contestação do sistema americano por parte de grupos minoritários como as mulheres, imigrantes e homossexuais, é um bom exemplo do tipo de *identidade de resistência*, mencionado anteriormente nesta seção.

Para Fairclough (1992, p. 91) toda relação discursiva, inserida nas práticas sociais, constitui uma relação de poder: “As práticas discursivas são investidas ideologicamente,

enquanto incorporam significados que contribuem para sustentar ou reestruturar relações de poder.”

No caso dos imigrantes, exemplificado na presente pesquisa, essas relações de poder por parte da população do país de acolhida acontecem não só no âmbito social, político e étnico, mas, também, senão principalmente, no âmbito linguístico. Como ocorre com o nosso protagonista na presente pesquisa, Ng Hung (2007, p.75-76) assim como Landry et. al., (2009, p.204), esses últimos mencionados no capítulo anterior – seção 1.3, falam da preponderância da língua dominante sobre aquela de grupos minoritários, que tentam se inserir na cultura em que se encontram.

A importância que assume esses relatos sobre imigrantes e, principalmente, suas narrativas autobiográficas do processo de aculturação no país de destino é enorme, como nos diz De Fina (2003, p.3), pois nos ajudam a “não exceder nas generalizações, nem criar estereótipos, mas, antes, mostrar a complexidade das realidades e experiências dos imigrantes.” Ela ainda argumenta que “o discurso narrativo é particularmente esclarecedor quanto às formas que os imigrantes representam seu processo de migração e a si próprios nesse processo.”

Concordando com a importância que a narrativa tem como forma de representação dos processos de vida e visão de mundo por parte dos sujeitos, procuraremos, na próxima seção, esclarecer a importância do uso da pesquisa narrativa para elucidar questões referentes aos processos de vida de seus narradores, suas construções e negociações identitárias.

1.2 A NARRATIVA COMO MEIO DE REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO

A revisão concisa que aqui fazemos da narrativa como instrumento de pesquisa para representação do sujeito baseia-se nos elucidativos trabalhos de Lieblich *et al.* (1998), De Fina (2003), Riessman (1993) e Polkinghorne (1988).

Desde os primórdios dos tempos, histórias têm sido contadas como uma forma de registrar a presença do homem no mundo. É simplesmente impossível pensar nossas vidas sem elas. Elas são o registro de nossas ações e identidades desde que passamos a existir. Sempre que nos comunicamos com os outros, nós o fazemos através de histórias. Nossos próprios pensamentos, assim como nossa vida, são organizados narrativamente. Ao falarmos de ‘identidade do indivíduo’, estamos, de fato, nos referindo à história de vida do sujeito, tudo o que ele viveu e que ajudou na construção de sua personalidade.

Brockmeier & Harré (2003, p.9) declaram que as “narrativas são formas inerentes em nosso modo de alcançar conhecimentos que estruturam a experiência do mundo e de nós mesmos.”. Pavlenko & Lantolf (2000, p.160) afirmam que, da mesma forma que as narrativas são construídas pelas comunidades para que possam criar significados e coesão para a comunidade, os sujeitos constroem suas narrativas pessoais, de forma a darem coesão às suas vidas; em outras palavras, para saberem quem são e para onde caminham.

Assim, para podermos melhor entender esse instrumento de análise, faremos a seguir uma breve revisão da literatura sobre a pesquisa narrativa.

1.2.1 Uma Breve Revisão da Literatura

Segundo Lieblich *et al.* (1998, p.2-3), a pesquisa narrativa refere-se a qualquer estudo que utilize ou analise materiais narrativos, cujos dados podem ser histórias (coletadas em entrevistas ou trabalhos literários), ou mesmo anotações de campo, na forma de narrativas ou cartas pessoais. Ela pode constituir o próprio objeto da pesquisa, ou servir de instrumento para o estudo de outra questão. Pode, também, ser utilizada para comparação entre grupos, estudo de um fenômeno ou período histórico, ou explorar uma personalidade.

As autoras afirmam que, apesar de ter sua origem no campo médico para diagnosticar problemas diversos em pacientes, o uso de narrativas tem crescido consideravelmente nas últimas décadas, sendo utilizado nas áreas da antropologia, estudos de gênero, educação, linguística, etc., como meio para se entender a identidade pessoal, estilo de vida, cultura e o mundo histórico do narrador.

A narrativa do *self* busca, assim, explorar e entender o mundo interno dos indivíduos, sendo um dos canais mais claros, os seus relatos verbais e suas histórias sobre a realidade experienciada.

Na mesma linha, Polkinghorne (1988, p.112) defende a capacidade do indivíduo de estruturar suas histórias nos padrões da gramática narrativa, mesmo antes de assimilar a sintaxe gramatical, antes dos quatro anos de idade. Ele enfatiza, ainda, que as ações do ser humano são sua expressão de existência, cuja organização manifesta a composição narrativa da experiência humana. Assim, concluímos, como afirmado anteriormente, que vivemos narrativamente, organizamos nossos pensamentos, experiências e representações do mundo e de nós mesmos de forma narrativa.

Estórias imitam a vida e apresentam uma realidade interna para o mundo, ao mesmo tempo em que moldam e constroem a personalidade e a realidade do narrador, uma vez que são criadas, contadas, revisadas e recontadas durante sua vida.

Lieblich *et al.* (1998, p.8-9) chamam atenção, porém, para o fato de entendermos que a história de vida do narrador é apenas um momento da sua história de vida como um todo, a qual, quando registrada na forma de um texto, constitui uma fotografia única e congelada da identidade dinamicamente em alteração. Temos que estar cientes de que a identidade 'interna' (aspas no original) refletida como produto estático no texto narrado, encontra-se em fluxo constante. Portanto, não podemos considerar essas histórias pura ficção, nem tomá-las ao pé da letra, como representação fiel da realidade.

Isso ocorre, porque temos um narrador que conta sua história, tendo em mente um determinado público, que influenciará sua narrativa, a qual ocorre dentro de um contexto específico. Esse cenário torna a narração da história um momento polifônico, de múltiplas vozes que interferem na narrativa e nas possíveis construções do sujeito. Por isso, faz-se importante atentarmos para o que focaremos durante a análise da narrativa, como veremos a seguir.

1.2.2 Características da Análise Narrativa

São vários os aspectos que podem ser analisados na pesquisa narrativa. Segundo as autoras acima (p. 9), podemos focalizar o conteúdo, a estrutura, o estilo da fala, as características afetivas, ou mesmo os motivos, atitudes e crenças do narrador. Além disso, é preciso observar que a abordagem da análise de um texto narrativo requer, como disse Bakhtin (1997, p.355-356), uma relação dialógica com outras vozes. Temos pelo menos três vozes implícitas no diálogo, conforme argumenta:

- *a voz do narrador* – representada pelo próprio texto;
- *a estrutura do texto* – que propicia os conceitos e instrumentos para interpretação; e
- *o acompanhamento reflexivo do ato da leitura e interpretação* – que é a auto-consciência da decisão do processo de se obter conclusões a partir do material.

Em nossa pesquisa procuramos focalizar o conteúdo da história de vida do narrador (ver abaixo “abordagens analíticas”) atentando para sua voz, por meio da análise dos

instrumentos textuais léxico-gramaticais que representam suas experiências e visão de mundo e dos participantes e circunstâncias dos processos vivenciados. Nesse tipo de análise, hipóteses não são antecipadas, mas ocorrem à medida que o pesquisador avança na leitura da narrativa. Para tanto, é preciso que o pesquisador seja sensível à voz e aos significados do narrador, durante o processo de interação com a narrativa, terceira categoria dialógica mencionada acima por Bakhtin. É justamente devido a essa característica do processo de análise que a pesquisa narrativa geralmente não requer replicabilidade de resultados para sua validação. Os leitores desse tipo de pesquisa deverão confiar mais na sapiência, habilidades e integridade do pesquisador, o que não significa que esse tenha total liberdade de interpretação, podendo até mesmo atingir, em certos momentos, as fronteiras da divagação, mas, antes, que deverá justificar seus atos interpretativos, embasando-os no próprio texto e no ato de interpretação. É como afirma Bakhtin (2006, p.135), “Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente.”

São quatro os tipos de abordagens analíticas disponíveis ao pesquisador propostos em Lieblich *et al.* (1998, p.12):

- *holístico-conteudista* – esse modo de leitura utiliza toda a história de vida de um indivíduo, focalizando o conteúdo apresentado. Ao utilizar seções separadas da história, o pesquisador analisa o significado da parte, à luz do conteúdo que emerge do resto da narrativa ou no contexto da história em sua integridade;
- *holístico-estrutural* – analisa as tramas ou estrutura de histórias de vida completas. O pesquisador pode buscar o clímax ou um ponto-chave da história que esclareça todo o desenrolar da mesma;
- *categórico-conteudista* - mais comumente denominado de ‘análise de conteúdo’ (destaque no original), nesse modo de análise define-se categorias para estudo, fazendo-se recortes do texto para classificação e agrupamento dentro dessas categorias. Aqui, é muito comum a abordagem quantitativa;
- *categórico-estrutural* – focaliza características discretas de estilo e linguísticas, de unidades definidas da narrativa: tipos de metáforas usados, frequência de vozes passiva/ativa, por exemplo.

Apesar de apresentarem os modelos acima para análise, as autoras enfatizam que nem sempre é clara a distinção entre os mesmos, pois nem sempre é fácil fazermos a separação entre a forma e o conteúdo da história. No nosso caso, fazemos uma análise do tipo holístico-estrutural, uma vez que procedemos a recortes do *corpus* analisando-os em relação à história como um todo, já que, como afirmamos anteriormente, esses recortes foram escolhidos com base no processo de construção da nova identidade do narrador, e também utilizamos a linguística, aspectos estruturais, para entendermos o conteúdo da história.

A seguir, trataremos da narrativa autobiográfica, que é precisamente o tipo de *corpus* que utilizamos para análise na presente pesquisa.

1.3 A *ESCRITA DE SI* ou NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Ao falar na autobiografia como forma de representação do sujeito, Teixeira (2003, p.10) afirma que “as lembranças, como matéria-prima de um relato autobiográfico, são construídas, o que qualifica tal tipo de narrativa como uma reescrita da história do sujeito”. Chamando a atenção do leitor para as possibilidades do *eu*, existentes na palavra autobiografia, ela, muito elucidativamente, faz a seguinte análise do termo:

a grafia do *auto* e do *bio* marca, portanto, uma separação entre o eu-escritor e o eu-escrito, representado, a partir da retomada da própria existência, como objeto problematizável. É uma reconstrução, uma reconquista de si; representa um renascimento, pelo lugar distinto que o sujeito-escritor ocupa frente a sua vida, de modo crítico e reflexivo (p.8)

Essa reescrita e reconquista de si, de que fala a autora, ocorre, como sabemos, em situações específicas de tempo e espaço. Ao resgatar suas experiências e transformá-las numa cadeia sequencial de fatos, o *eu*, que agora se depara com as mesmas experiências vividas no passado, é outro. Há fatores sociais que determinam, previamente, as regras nas quais essas experiências serão representadas. Há todo um cuidado na escolha léxico-gramatical a ser feita para que o narrador dê ao seu público uma imagem construída segundo seus desejos e interesses. É como diz Riessman (1993, p.11) a seguir: “Ao contar uma experiência eu também estou criando um *eu* – como quero ser conhecido pelos outros.”

Vemos, aqui, que há todo um processo de reconstrução do eu, mas um processo pensado, reestruturado e elaborado segundo a forma como queremos que os outros nos

reconheçam. Goffman (1959, p.4) defende que quando um indivíduo se apresenta aos outros, sempre há uma razão para que ele mobilize sua atividade de forma a dar a impressão que tenha interesse em dar.

A trama narrativa constrói a unicidade da experiência humana e constitui muito mais do que uma simples lista de ocorrências de vida. O *self* é, então, um significado construído e não, uma coisa já estabelecida (POLKINGHORNE, 1988, p.152-153). Na reescrita de si mesmo, o autor deixa à mostra as várias identidades assumidas durante sua história. Polkinghorne (1988, p. 153) diferencia o papel social do autor de sua função como personagem. Segundo afirma, o primeiro caso é a forma pela qual um indivíduo administra e anima suas ações. Enquanto personagem, o sujeito pode desempenhar vários papéis – filho, aluno, cidadão, etc. – mas todos esses assumem significado a partir da única trama que constitui uma só pessoa.

Aos leitores, o outro lado da relação com o texto, cabem dois processos (FAIRCLOUGH, 2003, p.11), ou seja, o de interpretação dos códigos linguísticos – sintagmas ou orações, ou mesmo partes de textos – e o de julgamento e avaliação, se o narrador é sincero, se suas afirmativas implícitas ou explícitas são pertinentes, se fala em conformidade com as relações sócio-institucionais nas quais os eventos ocorrem.

Outro aspecto relevante na narrativa do sujeito são as relações de poder explícitas e implícitas no texto, e a posição que o narrador assume em relação às mesmas. No caso do narrador de nosso *corpus*, esse poder é claramente expresso ao narrar as atitudes da sociedade americana em relação à sua condição de imigrante e sua cor de pele escura. Um dos primeiros fatos que marcam sua condição de estrangeiro, minoritário, em relação à sociedade em que se encontra é sua incapacidade de falar a língua do país e ser forçado a aprendê-la para se aculturar. Para Fairclough (1992, p.91), como já afirmamos,

as práticas discursivas, da qual o texto se faz parte integrante, são investidas ideologicamente de forma a incorporar significações que contribuem para manter ou reestruturar relações de poder.

O texto autobiográfico, contexto da relação entre narrativa e identidade, nos permitirá, ainda, conhecer a posição do narrador quanto às categorias sociais de gênero, etnicidade ou raça, através dos recursos linguísticos escolhidos (DE FINA, 2006, p.353). De Fina argumenta que os narradores negociam, através de suas histórias, seu senso de pertencimento ou oposição aos grupos representados por essas categorias.

Para que possamos fazer, então, uma análise dos eventos, relações entre os sujeitos, participantes e papéis desempenhados pelos atores sociais, será preciso utilizar os instrumentos hermenêuticos devidos, os quais nos ajudarão a identificar o sujeito-narrador, sua identidade e papéis desempenhados, nas escolhas léxico-gramaticais de sua narrativa.

1.4 A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (GSF)

Mey (2006, p.81) defende que a língua é o que fazemos no contexto de nossas possibilidades sociais, o que implica não haver línguas *per se*, mas somente *falantes* (itálico no original) das línguas.

Ao utilizarmos a declaração acima, queremos reafirmar a relação dialética da língua, que só adquire significado pelo uso que dela faz o sujeito, o qual, por sua vez, não existe antes da língua ou sem ela. Acreditamos que a língua é nosso instrumento máximo de expressão na criação de significados, o qual utilizamos nos contextos sócio-históricos específicos de nossas práticas discursivas. Assim, nosso interesse é como utilizamos a língua no contexto diário para fins de análise de textos, tendo em mente que texto se refere a qualquer forma de expressão – oral ou escrita (FAIRCLOUGH, 2003, p.3).

Eggin (2004, p.3) descreve quatro características atribuídas à língua:

1. o uso da língua é funcional;
2. sua função é criar significados;
3. esses significados são influenciados pelo contexto social e cultural; e
4. o processo de uso da língua é semiótico: criar significados por meio de escolhas.

Essas características, segundo a autora, do uso funcional, semântico, contextual e semiótico da língua, podem ser resumidas como uma abordagem funcional-semântica da língua. Funcional por que focaliza i) o modo como as pessoas utilizam a língua e ii) interpreta o sistema linguístico funcionalmente, como ela se estrutura para ser utilizada. A questão do modo como a língua é utilizada pelos indivíduos envolve o foco na interação social diária autêntica, o que sugere ser a função geral da língua uma função semântica, considerando que os indivíduos devem negociar e interpretar textos, para criar significados entre si. Isso levanta outro ponto, sobre quais serão os possíveis significados criados através do uso da língua.

Halliday e Matthiessen (2004, 23-25) afirmam que uma língua é um recurso para a criação de significados que residem em padrões sistêmicos de escolha. Essas escolhas sistêmicas são realizadas por meio de operações estruturais de inserção e ordenação de

elementos. Portanto, argumentam eles, quando analisamos um texto, revelamos a organização funcional de sua estrutura, as escolhas significativas feitas em relação às possíveis escolhas ignoradas. Essas escolhas são, então, utilizadas para mostrar as representações que fazemos de nossas experiências e do mundo e possibilitar a interação com os outros. A construção de nossas experiências e a interação que mantemos com os outros através da língua, constituem seu estrato semântico. Quando o significado é transformado em construção textual, entramos no seu estrato léxico-gramatical.

Ao utilizarmos a língua no primeiro caso, estamos empregando a metafunção ideacional, para representação. Nas nossas práticas sociais, nossas interações com os outros, fazemos uso da metafunção interpessoal. Essas duas funções dependem de nossa habilidade discursiva, de criar sequências de discurso, organizar seu fluxo e manter a coesão e a continuidade à medida que interagimos. Para isso, utilizamos uma terceira metafunção, ou seja, a textual (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p.29).

Segundo Halliday e Matthiessen (2004, p.55), temos, assim, três configurações funcionais que compõem um veio distinto no significado da oração como um todo. Eles definem, então, três tipos oracionais, conforme abaixo:

1. oração como mensagem — onde o tema é o ponto de partida da mensagem;
2. oração como troca — onde o significado é uma troca, uma transação entre falante e ouvinte. O sujeito da ação é a garantia da troca, o elemento que o falante responsabiliza pela validade do dito;
3. oração como representação — constitui a representação de um processo experiencial do indivíduo, onde o ator é o participante ativo do processo. É o elemento que faz a ação.

Essas funções só existem separadamente para fins de análise. O que importa, na verdade, é a relação que uma função cria com as demais funções para construir o todo do significado da oração.

A seguir, iremos discorrer brevemente sobre as três metafunções, detendo-nos, um pouco mais, sobre a metafunção ideacional, utilizada nas representações que o indivíduo faz de si mesmo, suas experiências e seu mundo.

1.4.1 A Metafunção Textual

A estrutura, aqui, é a estrutura temática, onde uma parte da oração é anunciada como tema. Essa, por sua vez, combina com o restante da oração para constituir a mensagem. O tema é indicado pela posição na oração, ou seja, no início da mesma. É o ponto de partida da mensagem, sendo o resto denominado de rema. Na fala, o tema é marcado por um grupo tonal distinto, especialmente quando é um grupo adverbial ou um grupo nominal que não funcione como sujeito. O tema da oração é representado somente por um único elemento estrutural, seja um grupo nominal, adverbial, ou uma frase preposicional. Porém, existe a variação da composição complexa ou múltipla, quando a estrutura temática é composta por mais de um elemento ou grupo.

Quando o tema, em orações declarativas, constitui o sujeito, dizemos que temos um tema não-marcado, já que o sujeito geralmente vem no início da oração. Quando isso não ocorre, entretanto, denominamos o tema de marcado. Exemplos desse último caso são:

- grupo adverbial: hoje, de repente, etc.
- frase preposicional: à noite, na esquina, sem aviso, funcionando como adjunto da oração.

Nas orações interrogativas, o tema pode ser um operador verbal finito ou um elemento qu-. Já nas orações imperativas, temos o verbo como tema.

Em resumo, Halliday e Matthiessen (2004, p. 93) defendem que o tema é o que o falante escolhe como ponto de partida. Na concepção de *dado e novo*, a informação dada é aquilo que o ouvinte já conhece. Assim, a estrutura Tema+Rema é orientada para o falante, enquanto que a estrutura dado + novo é orientada para o ouvinte. Dentro desse contexto, então, o falante pode explorar o potencial definido pela situação, ao utilizar estruturas temáticas ou de informação para produzir uma grande variedade de efeitos retóricos.

1.4.2 A Metafunção Interpessoal

Outra forma de organização da oração, além da estrutural, é como um evento interativo, envolvendo os sujeitos, falante e ouvinte. Os dois tipos mais básicos de função determinados pelos autores são (i) dar e (ii) pedir. No primeiro caso, oferecemos bens e serviços, no segundo, demandamos informações. Quando a língua é usada para trocar informações, ela assume a forma de uma *proposição*, quando trocamos bens e serviços, ela se torna uma *proposta*.

Da mesma forma que temos os elementos tema e rema na oração da metafunção textual, aqui denominamos os elementos de sujeito – grupo nominal - e operador finito – grupo verbal, ambos constituindo o que os autores denominam de modo oracional (Mood). O restante da oração, Halliday e Matthiessen (2004, p. 115-118) denominam de resíduo.

No modo oracional, o elemento finito relaciona a proposição com seu contexto, o aqui e o agora na prática discursiva, o que é feito através do tempo da fala ou de referência ao julgamento do falante. O sujeito supre o restante do que é necessário para se formar uma proposição, ou seja, algo em referência ao que a proposição pode ser afirmada ou negada. No caso do resíduo, esse é composto pelo predador, complemento e adjunto.

1.4.3 A Metafunção Ideacional

A última metafunção criada por Halliday e Matthiessen (2004) é a ideacional, que aborda as representações que o indivíduo faz de suas experiências e de seu mundo. Faremos uma análise mais aprofundada dessa metafunção, uma vez que a adotamos como base de análise de nosso *corpus*.

A meta função ideacional trata da representação das experiências do indivíduo, enfatizando os processos, participantes e circunstâncias envolvidos. O sistema gramatical que permite essa ordenação dos eventos ou experiências é o sistema de Transitividade, o qual constrói o mundo da experiência em uma série de tipos de processos. Para compreendermos melhor quais os processos possíveis a serem representados, precisamos atentar para o fato de termos dois tipos distintos de experiências, ou seja, experiências *externas* e *internas*, ou o que acontece no mundo ao nosso redor e o que ocorre dentro de nós. No primeiro caso, essas experiências referem-se a ações e eventos: as coisas acontecem e as pessoas as fazem acontecer. No segundo caso, o da experiência interna, Halliday e Matthiessen (2004, p.170) afirmam que é uma recorrência do que ocorre a nosso redor, uma vez que registramos, reagimos, repensamos e tomamos consciência do que ocorreu.

Assim, temos dois tipos de processos: (i) processos materiais; (ii) processos mentais. No entanto, ocorre que estamos sempre fazendo conexões e comparações entre os eventos ocorridos, o que nos leva a um terceiro tipo de processo, processos relacionais, que identificam ou classificam os eventos e seus elementos.

Além desses três principais tipos de processos, os autores ainda identificam três processos que chamam de secundários: (i) processos comportamentais – que representam

as manifestações externas de trabalhos internos, a execução dos processos da consciência; (ii) processos verbais – relações simbólicas construídas na consciência do indivíduo e expressas em forma de linguagem; e (iii) processos existenciais – através dos quais todos os tipos de fenômenos são reconhecidos como existentes.

A figura 1 abaixo ilustra os tipos de processos criados e mencionados acima:

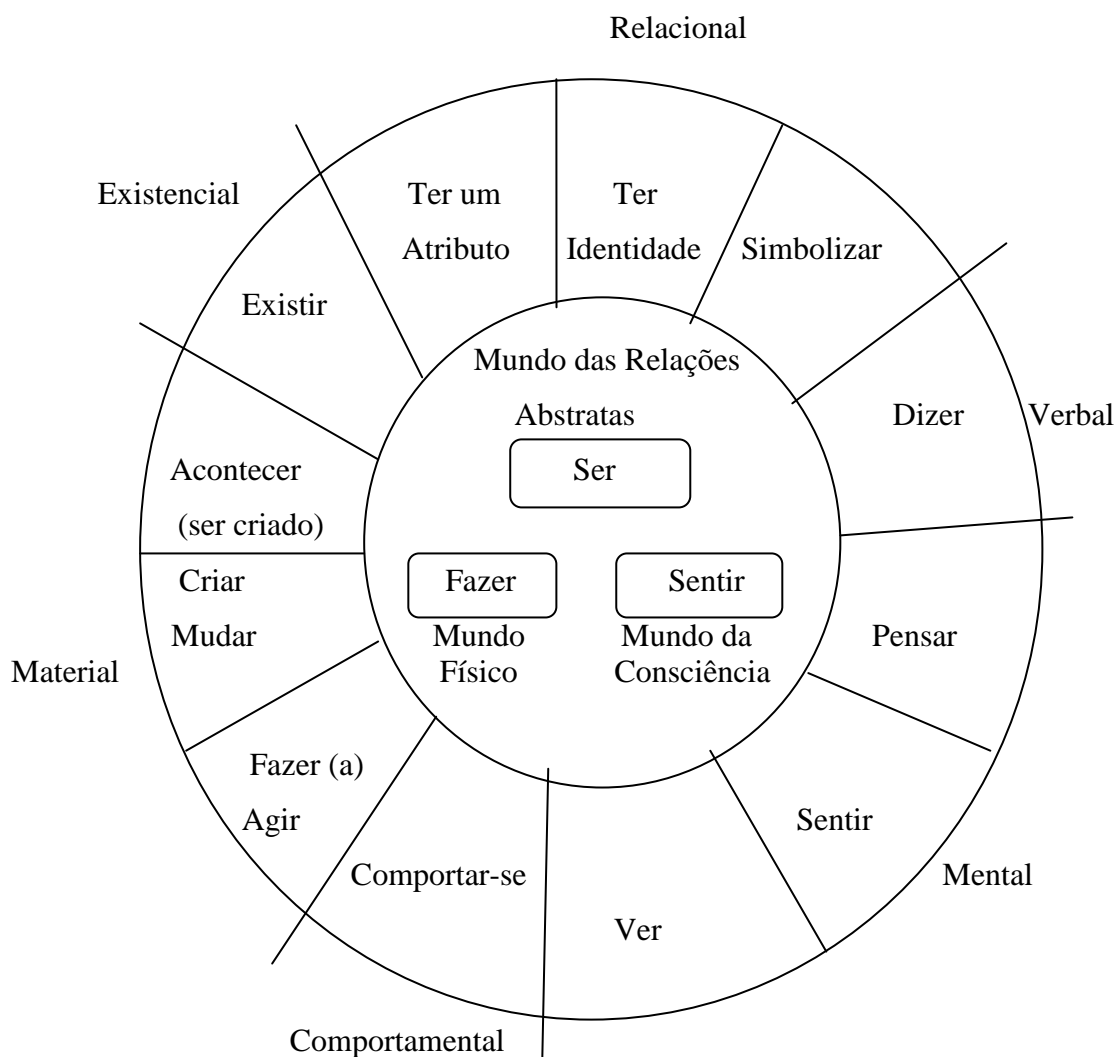


Figura 1. Tipos de Processos (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004)

Os processos materiais se ocupam do dizer e do fazer, sendo o *Ator*, aquele que irá realizar os processos. Esses processos são desenvolvidos em relação a um objeto, *Meta*, na GSF. Assim, a meta constitui o objeto ao qual o processo é estendido, com vistas a impactá-lo de alguma forma. Nesse caso, temos um processo de 'fazer', denominado

processo transitivo. No caso de haver somente um participante, o *ator*, teremos, então, um processo *intransitivo*. Os dois casos são ilustrados nos exemplos a seguir:

1. O MENINO [ator] ACORDOU [processo material intransitivo]
2. O MENINO [ator] BEBEU [processo material transitivo] O LEITE [meta]

Há, ainda, outros participantes no processo material além daqueles mencionados anteriormente, a saber, *o escopo, recipiente, cliente e atributo*. O escopo não é afetado pelo processo, mas, antes, constrói o domínio no qual o processo acontece ou mesmo o próprio processo, em termos gerais ou específicos. O recipiente e o cliente, ao contrário da meta, não são afetados pelo processo, mas beneficiam-se do mesmo. Com relação ao atributo, ele pode ser utilizado para construir uma qualidade final do ator ou da meta, após a conclusão do processo.

Os processos mentais se ocupam de nossas experiências interiores, do mundo do consciente, e podem construir orações com conotação emotiva, cognitiva ou perceptiva. Os participantes dos processos mentais são o *experienciador* – aquele que percebe a experiência e o *fenômeno*, aquilo que é sentido, pensado, percebido ou mesmo desejado.

1. MARIA [experienciador] GOSTOU [processo mental emotivo] DO PRESENTE [fenômeno]
2. MARIA [experienciador] ACREDITA [processo mental cognitivo] NA ESTÓRIA [fenômeno]
3. MARIA [experienciador] SENTE [processo mental perceptivo] MUITA DOR.

Os processos Relacionais tratam do ‘*ser*’ e do ‘*ter*’. Eles servem para caracterizar ou identificar. Apesar de construir tanto experiências de nosso mundo externo quanto do mundo interno, esses processos moldam as experiências como *ser*, *não*, *fazer*. Assim, as orações são formadas por verbos que denotam a idéia de algo estático, sem movimento, ao contrário dos processos materiais:

1. CARLOS [está] NA SALA – processo relacional
2. CARLOS [entrou] NA SALA – processo material

Os processos relacionais, então, podem construir idéias de pertencimento ou qualidade, atributivos (x é igual a y), e de identidade, identificação (x é identificado por y). Em ambos os casos, podemos ter três principais tipos de relações: intensivas, possessivas e/ou circunstanciais. Os dois participantes dos processos relacionais, portador — atributo ou identificador — identificado, estão sempre presentes nos processos. Enquanto podemos ter um só participante dos processos materiais (intransitivos), nos processos relacionais isso não ocorre.

Os processos comportamentais fazem representações das expressões fisiológicas ou psicológicas do indivíduo, por exemplo, respirar, tossir, sorrir, sonhar e olhar. Possuem características dos processos materiais e mentais, enquanto denotam um participante — *Comportante* — consciente (como o experienciador) — e um processo tipicamente material, de 'fazer'. Além dos dois participantes, comportante e processo, temos, também, as circunstâncias, que podem ser de modo, assunto ou lugar. Em alguns casos, outro participante pode ser encontrado, denominado de *comportamento*, semelhante ao escopo, nos processos materiais.

Os processos verbais referem-se ao 'dizer', contribuindo para a criação da narrativa através dos diálogos na prática discursiva, o que pode ser feito através dos discursos indireto ou direto do tipo - x disse, então y disse. No caso de reportagens jornalísticas, por exemplo, as orações verbais permitem que o repórter atribua informações a determinadas fontes, incluindo oficiais, especialistas, testemunhas, etc.. Temos, além disso, o discurso direto em textos acadêmicos, o qual não só dá voz aos especialistas citados, mas apresenta a posição do escritor com verbos como *sugere, afirma, esclarece, etc.*

Nos processos verbais, o 'dizer' assume um escopo maior, a ponto de cobrir qualquer tipo simbólico de troca de significado. Assim, no caso da oração - *o aviso nos diz para ficarmos quietos* — *o aviso* é o participante que transmite o significado, ou seja, é o *dizente*. Aquilo que é dito, o segundo participante — *verbiagem* — é uma oração projetada pelo verbo que realiza o processo de dizer. Segundo Halliday e Matthiessen (2004, p.253), temos dois tipos de oração projetada:

1. proposição — realizada por uma oração finita: O Sr. Johnson disse que alguns alunos o tinham encontrado e pedido para votar na sua chapa; e

2. proposta – realizada por uma oração perfectiva não-finita: Bush diz para a China liberar tripulação; os estados são solicitados a mobilizar mais recursos como parte de sua contribuição.

Além de poder utilizar o recurso da projeção, as orações verbais incluem dois outros participantes além do *Dizente* e da *Verbiagem*: (i) o Receptor – a quem o dito é direcionado e (ii) o Alvo – foco do processo de dizer. Vejamos o exemplo a seguir:

João [dizente] também acusou [processo verbal] seus comparsas [alvo] perante todos que estavam na audiência [receptor].

Outro processo da GSF é o processo existencial, cuja função é representar a existência ou o acontecimento de algo. Realizado pelos verbos haver, existir e ter, ele é especialmente útil para introduzir, na narrativa, os participantes centrais no estágio de orientação, por exemplo, no início da estória. Quase sempre, também, possui circunstâncias distintas de tempo ou lugar. O processo relacional só possui um único participante, ou seja, o *Existente*.

Por fim, passaremos ao último elemento do Sistema de Transitividade – as *circunstâncias*. Para Halliday e Matthiessen (2004, p.260), o termo pode ser definido como o local de um evento no tempo ou espaço, seu modo e causa, ou seja, refere-se às noções de onde, quando, como e por que. Além disso, eles tratam o que denominam de ‘elementos circunstanciais’ (destaque no original) como sendo aqueles nos quais os participantes são tipicamente indiretos (um grupo nominal dentro de uma frase preposicionada), sendo conectados ao processo por meio de uma preposição ou outro. Participantes como o *cliente*, *beneficiário*, *escopo*, *comportamento* e *verbiagem*, são tratados, ocasionalmente, como expressos indiretamente

São vários os tipos de circunstâncias utilizadas pela GSF: intensificação, extensão e elaboração. Temos, ainda, as circunstâncias de *projeção*, as quais se referem aos processos mentais e verbais. (Ver quadro a seguir).

QUADRO 1
Tipos de Circunstâncias

Intensificação	1. Extensão	Distância Duração Frequência
	2. Localização	Lugar Tempo
	3. Modo	Meio Qualidade Comparação Grau
	4. Causa	Razão Propósito Em representação a
	5. Contingência	Condição Default Concessão
Extensão	6. Acompanhamento	Comitativo Aditivo
Elaboração	7. Papel	Aparência Produto
Projeção	8. Assunto	...
	9. Ângulo	Fonte Ponto de vista

Concluindo, temos que, proceder a uma análise dentro do contexto da Transitividade envolve a determinação do tipo de processo, participantes e circunstâncias realizadas em cada oração. Esse tipo de análise oferece uma descrição de um dos estratos estruturais da oração. Poderíamos analisá-las pelo viés do Modo, por exemplo. Considerando que a Transitividade cuida das representações dos códigos dos significados experienciais sobre o mundo e nossas experiências, como percebemos o que vivenciamos,

é examinando os padrões da Transitividade no texto que iremos explicar como as relações estão sendo construídas (EGGINS, 2004, p.249).

Portanto, na próxima seção iremos tratar de um desses aspectos da Transitividade, os participantes, sob outro prisma – A Representação dos Atores Sociais – tendo por aporte teórico a obra de Van Leeuwen (2003). A importância dessa análise resulta da relevância dos papéis desempenhados pelos participantes no processo de assimilação de Richard, os quais muito contribuíram para sua construção identitária e posterior decisão de escrever sua autobiografia.

1.5 A REPRESENTAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS

A análise dos atores sociais e seus papéis nos processos experienciados pelos indivíduos nos direcionam, no entendimento de Van Leeuwen (2003, p.33), para os elementos importantes que constituem os agentes ou pacientes desses processos. Considerando a ausência de sintonia perfeita entre as categorias sociológicas e as linguísticas, já que a linguística tende a preservar a unidade das categorias formais, a representação dos atores sociais surge como forma mais abrangente na investigação dos elementos que se colocam como agentes do processo. Muitas vezes, portanto, os processos são representados de forma impessoal, não explicitando o agente da ação. Isso ocorre em resultado de interesses específicos na construção discursiva, a qual, dialeticamente, molda e é moldada pelas relações sociais. A esse respeito, Van Leeuwen (2003, p.33) afirma que “significados pertencem à cultura e não à língua e não podem estar ligados a nenhum meio semiótico específico.” Isso implica dizer que as representações dos agentes do processo são dependentes da cultura ou mesmo do contexto cultural no qual estão inseridas, podendo mudar historicamente.

A análise das representações dos atores sociais em nosso *corpus* focaliza a relação entre os elementos sociológicos e linguísticos, como propõe Van Leeuwen (2003), em face das escolhas representacionais dos atores sociais estarem ligadas a realizações linguísticas ou retóricas específicas. Ainda, apesar de apresentarmos aqui as principais categorias criadas pelo autor, nem todas elas foram identificadas na análise do nosso *corpus*.³

Antes de passarmos aos papéis atribuídos aos agentes, é importante observar alguns casos típicos a eles associados, como, por exemplo, aqueles em que esses atores estão ausentes no texto, ou seja, os casos de *exclusão*. Representações podem incluir ou excluir

³ Para o esquema completo da rede de atores sociais ver Van Leeuwen (2003, p.66)

os atores sociais dependendo (i) do interesse do autor, (ii) se ele considera tais representações como já sendo de conhecimento do leitor/ouvinte, ou (iii) por serem irrelevantes ao contexto. Essas exclusões podem ser recuperadas quando há traços deixados em outras partes do texto para que o leitor faça as conexões, o que Van Leeuwen (2003, p.39) denomina de *backgrounding*, ou podem ser totalmente inexistentes, o que é denominado de supressão.

No caso dos papéis dos atores sociais, Van Leeuwen (2003) os atribui segundo a participação desses atores nas relações sociais em que se inserem, ou seja, agente (ator) ou paciente (meta). Segundo Van Leeuwen (2003, p.43), é preciso haver uma congruência entre os papéis representados pelos atores sociais nas práticas sociais e suas funções gramaticais no texto. Assim, as representações podem refletir papéis ativos ou passivos dos atores. No primeiro caso, os atores são representados como agentes, forças dinâmicas em atividade (p.43), enquanto que a passivação ocorre quando os atores são representados como 'vivenciando' a atividade, ou como o beneficiário desta. Segundo Van Leeuwen, isto pode ser feito por papéis de participantes gramaticais, por estruturas da transitividade na qual os atores sociais ativos são denominados de Ator (processos materiais), comportante (processos comportamentais), experienciador (processos mentais), dizente (processos verbais) ou portador (processos relacionais) (p.44). Ainda, a passivação tem outra distinção: o ator social passivado pode ser sujeitado (tratados como objetos na representação) ou beneficiado (aqueles que se beneficiam da atividade, incluindo terceiros).

Outro fator importante na representação dos atores é sua referência genérica ou específica. Nesse caso, eles podem ser representados como classes ou indivíduos específicos e identificáveis. Há textos, por exemplo, em que as classes dominantes são tratadas de maneira específica, enquanto que os grupos menos favorecidos são referenciados genericamente. Situações como essa vem reforçar as relações de poder no discurso (FAIRCLOUGH 1992, 2003; GIDDENS, 2002; CASTELLS, 2008). Quando os atores sociais são referenciados como indivíduos, o processo de representação é denominado *individualização*, quando são referenciados por grupos, ocorre a referência por *assimilação* (VAN LEEUWEN, 2003, p.48). Van Leeuwen divide a assimilação em dois tipos principais: *agregação e coletivização*. No primeiro caso, temos a quantificação dos grupos de participantes, tratados como 'estatística'. A agregação é importante em

vários contextos, sendo frequentemente utilizada para regular práticas e gerar opiniões de consenso.

Há outra maneira de se representar os atores sociais por grupos – *associação*. Grupos formados por atores sociais ou mesmo grupos de atores sociais sem qualquer rótulo (referidos genérica ou individualmente) podem ser referidos por associação, cuja forma de realização mais comum é a parataxe (VAN LEEUWEN, 2003, p. 50).

Na representação dos atores sociais, em grupos ou como indivíduos, em que suas identidades não são conhecidas, ou seja, são representados anonimamente, ocorre o caso de *indeterminação*. O oposto, representação por *determinação*, se dá quando conhecemos a identidade dos atores sociais. É comum a representação por pronomes indefinidos, nos casos de indeterminação.

A *nominação* e a *categorização* são formas de representação nas quais, no primeiro caso, os atores sociais têm uma identidade única e, no segundo, possuem identidades ou funções que são compartilhadas com outros. Mais uma vez temos a presença de manipulação linguística, segundo as relações de poder existentes entre as classes.

Outros dois tipos de categorização definidos por Van Leeuwen (2003, p.54) são a *funcionalização* e a *identificação*. A funcionalização ocorre quando os atores sociais são representados em termos de uma atividade, ocupação ou função. A identificação refere-se, antes, à identidade dos atores sociais, o que eles são, e não ao que eles fazem. Há três tipos de representação por identificação: (i) *classificação* – quando os atores são referenciados em termos das principais categorias através das quais uma sociedade diferencia suas classes sociais, podendo ser por idade, raça, classe, condição financeira, etc.; (ii) *identificação relacional* – onde os atores são representados pelas relações que mantêm com os outros: grau de parentesco, profissional, etc.; (iii) *identificação física* – quando a representação se dá por meio atributos físicos: louro, moreno, baixo, magro, gordo, etc..

Nos casos de *personalização* e *impersonalização*, os atores podem ser representados através de características como as mencionadas anteriormente, as quais os fazem ser reconhecidos pelos outros como possuidores de características ‘humanas’ (destaque no original). Além disso, podem, também, ser representados por meios abstratos que não fazem referência ao termo ‘humano’ (VAN LEEUWEN, 2003, p. 59). A impersonalização pode ser dividida em tipos principais: (i) *abstração* – representação por meio de uma qualidade a eles atribuída: pobre, negro, etc.; (ii) *objetivação* – representação

por meio de referência a um local ou a algo intimamente associado à sua pessoa ou a alguma atividade na qual esteja engajado.

Por último, temos o caso de *sobredeterminação*, quando os atores sociais são representados participando em mais de uma prática social simultaneamente.

As representações dos atores sociais propostas por Van Leeuwen (2003) é um dos elementos essenciais da análise de nosso *corpus*, uma vez que nos referirá aos diversos papéis assumidos não só pelo narrador da história, mas por todos aqueles que tiveram uma participação fundamental no seu processo de assimilação.

Portanto, sem uma representação clara dos atores sociais seria impossível dimensionarmos a influência que a sociedade americana, a família e os educadores de Richard tiveram em sua história de vida. Para fins de exemplificação, mencionamos a seguir alguns dos vários exemplos dos papéis atribuídos aos atores sociais presentes na narrativa de Richard, identificados por toda a nossa análise dos excertos da narrativa autobiográfica de Richard:

- * A análise do excerto na página 52 nos mostra um ator cujo papel social é ativo – escrever o livro;
- * A análise do excerto no. 6 (p. 59) apresenta outra categoria criada por Van Leeuwen: exclusão do ator social: “... era uma experiência relevante” - relevante para quem?;
- * A análise dos excertos nos. 1 e 4 (p. 62) nos mostra casos de representação por assimilação (bilinguistas, alunos) e classificação (gringos);
- * A análise do excerto no. 1 (pg. 71) reflete os casos de representação dos atores sociais como atores genéricos (professores, empresário, uma senhora).

Esses exemplos, no contexto maior da análise em que estão inseridos, nos mostram a posição do narrador em relação aos elementos da transitividade (participantes, processos e circunstâncias) e o impacto que eles tiveram em sua caminhada para a assimilação e aquisição da L2.

O capítulo seguinte, Metodologia, tratará, portanto, desses respectivos instrumentos de análise, utilizados para o desvendamento dos vários *eus* vivenciados pelo narrador em sua transição entre seu mundo particular e a vida pública americana.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE PESQUISA

Esse capítulo sobre Metodologia apresenta os instrumentos e procedimentos utilizados na análise do *corpus* da pesquisa. Primeiramente, situamos o leitor quanto aos interesses e questionamentos que culminaram com as perguntas de pesquisa, as quais nortearam o desenvolvimento do presente estudo. Em seguida, inserimos a pesquisa no campo da investigação qualitativa, explicando o porquê da escolha desse caminho. Então, faremos uma breve revisão da Gramática Sistêmico-funcional de Halliday & Matthiessen (2004), focando, especialmente, a metafunção Ideacional do Sistema de Transitividade, responsável pela representação das experiências dos sujeitos e suas visões de mundo. A análise da representação dos atores sociais, passo seguinte, será conduzida à luz da teoria desenvolvida por Van Leeuwen (2003), restringindo-nos às categorias consideradas essenciais ao nosso estudo, em face do amplo espectro teórico desenvolvido pelo autor. A última seção – considerações finais sobre a pesquisa – fechará o capítulo III e conduzirá o leitor para a análise do corpus.

2.1 INTERESSES E QUESTIONAMENTOS REFERENTES À PESQUISA

Na busca de uma melhor compreensão de como o imigrante vê sua inserção numa outra sociedade, seus problemas e sucessos na nova cultura, enquanto vivencia seu processo de educação numa segunda língua, a narrativa autobiográfica surge para nós como uma das melhores formas de conhecimento desses processos visto pelos olhos do próprio indivíduo que os experiencia. Relatos em forma de estórias nos deixam à vontade para entrar nesse mundo de representações criado pelo autor, colocando-nos como co-participantes de suas experiências.

Assim, o gosto pela literatura, aliado a um grande interesse referente ao processo de aquisição da L2, nos despertou para a situação dos imigrantes nos EUA, onde nos foi sugerida, após conversas com professores das áreas de Linguística e Literatura da Universidade Federal de Minas Gerais, a obra de Richard Rodriguez como referência no assunto, obra amplamente analisada e estudada em universidades e *high schools* americanas.

Esse interesse surge de minha experiência como professor de inglês como língua estrangeira e de minha experiência como imigrante nos EUA nos anos 80, o qual resultou nos seguintes objetivos de pesquisa:

- **Objetivo Geral:**

Analisar as representações que o narrador faz de seus processos de construção e negociação identitária, durante a assimilação na cultura americana pelo aprendizado do inglês.;
- **Objetivos Específicos:**
 - Analisar as escolhas léxico-gramaticais referentes aos participantes, processos e circunstâncias para representar sua experiência de assimilação na cultura americana e aprendizagem da língua inglesa;
 - Analisar os papéis dos participantes nesse processo de (re) construção e (re) negociação identitária pelo narrador;
 - Mostrar a eficácia da GSF e da teoria de Representação como instrumentos de análise de narrativas autobiográficas.

Para tanto, queríamos uma abordagem que partisse do próprio contexto e nos guiasse em direção às respostas para os questionamentos mencionados sobre identidade, assimilação da L2 e o papel do discurso e do *outro* na construção identitária do sujeito. É assim que optamos pela pesquisa qualitativa, escolha justificada e brevemente discutida na seção seguinte.

2.2 A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Estudar o indivíduo e suas relações com os outros e com o mundo requer um olhar mais profundo em torno do sujeito do que simplesmente um olhar centrado no exterior, nas ações ou circunstâncias práticas, (políticas, econômicas, estatísticas), também importantes, que envolvem esse sujeito. Ao defender a abordagem qualitativa para estudar aspectos mais profundos e desmistificados do *self* de imigrantes mexicanos nos EUA, De Fina (2003, p.4) afirma que

Os estudos qualitativos de comunidades imigrantes são importantes tanto para avaliar e medir os caminhos pelos quais os imigrantes se adaptam à sociedade de destino quanto para possibilitar o conhecimento sobre as comunidades que frequentemente são objetos de estereótipos e interpretações equivocadas.

A opção pela abordagem qualitativa para estudo do *corpus* foi feita por concordarmos que, “a competência da pesquisa qualitativa é o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual e a ação e a cultura entrecruzam-se” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.22).

Não privilegiando um só método e percorrendo o caminho da interdisciplinaridade, vemos na pesquisa qualitativa uma forma mais ampla e flexível de análise de dados, cuja multiplicidade de métodos reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão mais profunda do fenômeno investigado (DENZIN E LINCOLN, 2006, p.19). Segundo os autores (p.17), a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. São práticas materiais e interpretativas que transformam o mundo em uma série de representações, envolvendo uma série de materiais empíricos, incluindo o estudo de caso, foco de nossa pesquisa e discutido na próxima seção. Portanto, o pesquisador, no vasto campo de possibilidades que pode percorrer, assume imagens múltiplas, tornando-se, na verdade, um *bricoleur*. O *bricoleur* reúne pedaços da realidade, trazendo unidade psicológica e emocional para a experiência interpretativa, ao utilizar quaisquer estratégias, materiais ou materiais empíricos ao seu alcance.

No entanto, Denzin e Lincoln (2006, p.18-19) afirmam que as opções das práticas interpretativas não são, necessariamente, definidas com antecedência, pois dependem das perguntas a serem feitas, as quais, por sua vez, dependerão do contexto. Dentre as opções de materiais empíricos, como já dissemos anteriormente, focalizamos o estudo de caso, sobre o qual falamos a seguir.

2.3 O ESTUDO DE CASO

O estudo de caso é a investigação mais profunda e detalhada de um só sujeito ou um pequeno grupo. Procura-se investigar tudo o que é possível sobre o *corpus*, preterindo um único aspecto para análise em favor de vários aspectos que venham compor um todo mais unificado do *corpus*. É importante lembrarmos, porém, que, conforme nos diz Ventura (2007, p.384), essa idéia de um todo é uma construção mental, já que não há limites se não forem relacionados ao objeto de estudo da pesquisa no contexto em que será investigado. O que se procura, então, é investigar, como unidade, as características importantes para o objeto de estudo da pesquisa. A autora nomeia os principais tipos de estudo de caso, os quais, segundo ela, variam conforme os objetivos da investigação:

- intrínseco, ou particular – quando se busca analisar um determinado caso em si, seus aspectos intrínsecos;
- instrumental – quando se examina um caso na busca do entendimento de algo maior, mais amplo, servindo de instrumentos para pesquisas posteriores ou mesmo orientar outros estudos;
- coletivo – quando o estudo é estendido a outros casos instrumentais conexos com o objetivo de ampliar a compreensão ou teorização sobre um conjunto maior de casos (VENTURA, 2007, p.384).

Nossa pesquisa concentra-se no primeiro caso, onde buscamos analisar os aspectos intrínsecos da narrativa de Richard, no intuito de melhor compreendermos seu processo de assimilação vivenciado nos EUA.

Sendo um dos enfoques possíveis dentro da pesquisa qualitativa, o estudo de caso é um material mais flexível, não tendo como objetivo principal a generalização, mas, antes, a exploração de todas as possibilidades existentes que dêem ao leitor uma clara e completa visão do objeto sob pesquisa. Nesse aspecto, uma das características consideradas fundamentais é a interpretação dos dados feita no contexto. As hipóteses e teorias são construídas à medida que a pesquisa avança, não buscando na análise a confirmação de uma hipótese previamente construída.

Na seção seguinte, discutiremos sobre um dos instrumentos metodológicos que utilizamos para realizar nossa pesquisa do estudo de caso – a gramática Sistêmico-Funcional de Halliday e Matthiessen (2004).

2.4 O CORPUS E OS PASSOS DE ANÁLISE

O *corpus* – uma narrativa autobiográfica composta por uma introdução e seis capítulos – foi escolhido, como mencionamos anteriormente, por sua relevância no cenário acadêmico americano, como fonte de estudo, em escolas secundárias e universidades, da questão da imigração nos EUA e das consequências políticas, econômicas e sociais, dentre outras, trazidas pelos imigrantes em seu processo de assimilação.

Após a leitura cuidadosa da obra, passamos à seleção dos excertos, a qual se deu com base na identificação das passagens que melhor refletiam os processos de transição entre a identidade em espanhol e a identidade assimilada em inglês e de assimilação da nova língua e cultura, apesar de estarmos cientes da importância das demais narrativas.

Além disso, os recortes em cada capítulo foram proporcionais ao tamanho do mesmo, o que nos levou a criar, em alguns casos, dois grupos de excertos (Seções I e II), o que nos levou a analisar os excertos individualmente e não em grupos. Com respeito à GSF, a leitura da narrativa autobiográfica nos fez optar pelo foco na função ideacional, já que tínhamos como objetivo direcionar a análise para as representações dos participantes, processos e circunstâncias, aspectos essenciais numa narrativa.

Vale mencionar que nossa intenção inicial com relação à sequência de análise dos excertos, ainda na fase de levantamento dos dados, era tratar, primeiramente, da função ideacional da GSF, passando, em seguida, pelos atores sociais propostos por Van Leeuwen (2003) e, por fim, terminar com a análise dos significados construídos a partir das escolhas léxico-gramaticais feitas, que viesse a esclarecer ao leitor nossas percepções das representações feitas por Richard de uma forma mais linear e coesa. Entretanto, grande parte das vezes, essa abordagem provou não ser o caminho mais apropriado ao nosso intento, pois víamos que, à medida que a análise progredia e nos deixávamos ser guiados pelo próprio contexto com relação ao melhor foco inicial, este às vezes demandava uma abordagem sistêmico-funcional, outras vezes nos conduzia ao nível semântico ou mesmo da representação dos atores sociais. Acreditamos ser essa uma característica típica da análise qualitativa, onde o pesquisador se sente mais livre para ser conduzido pelo próprio contexto enquanto exerce seu papel de *bricoleur* na montagem das peças de informação para construção de um todo significativo. Essa montagem resultará das práticas interpretativas que resultarão das perguntas a serem feitas, as quais, por sua vez, dependem do contexto.

Além disso, observamos, ainda, a importância de se fazer, em vários casos, uma análise textual, para que pudéssemos melhor guiar o leitor no labirinto de nossas interpretações, devido à relevância do contexto no momento. Gostaríamos, entretanto, de reiterar não ser essa função o foco principal da presente pesquisa, mas, antes, apenas um instrumento que se mostrou bastante útil em determinadas ocasiões.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS EXCERTOS DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE RICHARD RODRIGUEZ

Este capítulo analisa os recortes feitos na narrativa autobiográfica de Richard Rodriguez, com vistas a atender os três objetivos específicos da pesquisa (ver cap.I). Seguindo a composição do *corpus*, (ver cap. II), dividiremos este capítulo III em uma introdução e seis seções, contendo, cada uma delas, recortes que melhor ilustram as representações feitas pelo autor de seus anseios, sucessos, expectativas, medos, frustrações e alegrias, experienciados durante seu processo de construção e negociação identitária e posterior inclusão na sociedade americana, além do próprio processo e dos atores sociais que foram, segundo o autor, relevantes na sua jornada em busca de sua americanização.

Teremos, desse modo, seis seções cujos títulos são os mesmos atribuídos a cada capítulo da obra pelo autor:

- Seção I – *Ária*, que trata da transição entre a vida privada, familiar em espanhol para a vida pública em inglês e do programa de educação bilíngue do governo americano;
- Seção II – *Realização de um Desejo*, que discorre sobre a trajetória acadêmica de Richard;
- Seção III – *Credo*, que faz uma comparação entre os dois mundos religiosos: o catolicismo latino, expressão do mundo em espanhol, e o protestantismo inglês e mostra, também, a importância que os hábitos religiosos desempenharam na vida do autor;
- Seção IV – *Aparência*, que aborda a questão racial, da pele mais escura de Richard em relação aos brancos americanos, e a relação que essa tem com a questão da hegemonia por parte dos americanos em relação aos imigrantes;
- Seção V – *Profissão*, que narra o percurso profissional de Richard e sua posição social nos Estados Unidos, o programa de ‘ação afirmativa’ do governo americano, e a posição de Richard em relação ao programa;
- Seção VI – *Sr. Segredos*, que aborda o conflito interno vivido pelo autor em resultado da decisão de escrever e publicar o livro, atitude que confirmará seu total abandono da vida privada em prol da vida pública.

As representações das experiências de Richard, bem como seus sentimentos expressos em relação a essas experiências e aos atores sociais, serão analisadas tomando-se como base a metafunção ideacional do sistema gramatical de transitividade de Halliday e Matthiessen (2004) (ver cap. III). A escolha desta metafunção ocorre pelo fato de ser ela a que trata, como falamos anteriormente, dos processos, participantes e circunstâncias que representam as experiências e visão de mundo do sujeito. De acordo com Eggins (2004, p.3), o processo de uso da língua é um processo semiótico, por meio do qual criamos sentido a partir do que vivemos mediante escolhas que fazemos. Considerando ser o propósito de qualquer prática discursiva a interação através da criação de significados que representam nossas experiências e nossa forma de ver o mundo e as relações sociais, a narrativa autobiográfica (ver Cap. II) se coloca, assim, como um excelente meio pelo qual o sujeito explicita seus sentimentos em relação aos elementos já mencionados que permeiam essas relações, além de reescrevê-los e negociá-los com o leitor. É pela sua narrativa que iremos ter acesso e participar de seu mundo interior, acesso que dificilmente teríamos de outra forma. Portanto, para termos uma visão holística das experiências vivenciadas por Richard no seu processo de assimilação, além da análise léxico-gramatical feita à luz da Gramática Sistêmico-funcional de Halliday, será feita uma análise dos atores sociais baseada na teoria de Representação dos Atores Sociais de Van Leeuwen (2003) e uma análise dos significados construídos pelo narrador, resultantes de suas escolhas no nível estrutural, considerando-se o ponto de vista de autores como Fairclough (1999, 2003), o qual vê a língua como elemento das relações sociais e de poder, Barker e Galasiński (2001), Pavlenko e Lantolf (2000) e Van Dijk (1997), que tratam de questões ideológicas, de construção identitária, dentre outras.

Quanto aos atores sociais, eles serão focalizados com relação ao papel desenvolvido, ou seja, ativo/passivo, genérico/específico, assimilação/individualização, associação/dissociação, indeterminação/diferenciação, nomeação/categorização, funcionalização/identificação, personalização/impersonalização e sobredeterminação (VAN LEEUWEN, 2003).

Subscrevendo à noção de que a narrativa é uma forma de expressão na qual podemos, pesquisadores e leitores, identificar como os narradores contextualizam e racionalizam conflitos (CARRANZA, 1999, p.510), os recortes feitos na narrativa autobiográfica de Richard irão nos dar uma visão clara dos percalços experienciados pelo narrador, ao nos relatar o caminho que trilhou até chegar a seu objetivo, ou seja, sua

inserção na sociedade americana, que ele denomina de “americanização”. Kleiman (2006, p. 279), ao tratar das identidades étnicas e sociais, afirma que os conflitos são a norma e não a exceção quando se trata de interação de grupos muito diferentes em termos de valores, crenças e atitudes. A construção identitária de um indivíduo só se dá à medida que o outro é construído. A unicidade, então, só ocorre a partir do momento em que há uma separação entre o “eu” e o “outro”. No caso de Richard, essa separação se dá não somente em termos culturais, de valores, mas principalmente na prática linguística, sobre a qual discorre em toda sua autobiografia. Mais importante ainda, essa separação passa por uma transição, ou seja, separado inicialmente da comunidade americana, ele começa um processo de distanciamento de sua família à medida que vai se assimilando nessa cultura. É como postula Mey (2006, p.77), dizendo que, embora o usuário individual da língua a perceba como a expressão de uma personalidade singular, essa língua é, também, propriedade da comunidade. Tal afirmativa se prova muito pertinente à construção pública de Richard, ao se inserir na sociedade americana através do inglês, como veremos em detalhes mais adiante e confirmamos no seguinte recorte:

“Essa autobiografia, antes de tudo, é um livro sobre língua⁴ [...] a língua tem se mostrado a grande questão da minha vida. Na universidade minha área era “Inglês”. Mas bem antes, já desde o meu primeiro dia na escola, eu era um aluno de línguas” (p. 6).⁵

Mey (2006, p.81) afirma que a língua não existe em si mesma, não antecede sua prática discursiva, mas, antes, é aquilo que “nós, usuários, fazemos no contexto das nossas possibilidades sociais.” Esse pensamento encontra respaldo em Moita Lopes (2006, p. 305) ao defender que, no processo de construção de significados, é essencial a presença do outro para que as pessoas se tornem conscientes de si mesmas, construindo suas identidades sociais ao agirem no mundo por meio da linguagem.

3.1 Seção Introdutória - *Prólogo*

Na sua definição de narrativa de experiências pessoais, Labov (1997, p.3) diz que a diferença entre recontar um fato qualquer passado e um fato vivenciado é que este último *entra na biografia* (grifo do autor) do narrador, sendo emocional e socialmente avaliado. Ainda no mesmo artigo, ao definir a estrutura narrativa, Labov denomina o término da

⁴ O termo *language* em inglês pode se referir também a *linguagem*. No nosso contexto, entretanto, adotamos a tradução *língua(s)*, já que se refere às línguas espanhol e inglês, tema central do livro, e uma vez que o sintagma *linguagem* carrega uma conotação mais abrangente.

⁵ Todos os excertos constantes desta pesquisa são traduções minhas de recortes do corpus em inglês.

história e a volta ao tempo presente de *coda*, ou seja, após o término da narração o narrador traz seu ouvinte para o momento presente. O prólogo da autobiografia de Richard é o que poderíamos chamar de *coda*, já que começa no tempo presente de sua vida, “trinta anos mais tarde,” quando ele, agora adulto e trabalhando como escritor, faz um breve resumo do que foram suas experiências e daquilo que o leitor estará prestes a participar. É o que vemos no trecho abaixo (p. 1), no qual Richard professa sua nova identidade adquirida após sua longa caminhada em prol da inclusão social nos Estados Unidos:

“Trinta anos mais tarde eu escrevo este livro como um homem americano de classe média. Assimilado” (p. 1).

“Thirty years later I write this book as a middle-class American man. Assimilated”

Neste recorte, temos o total controle da ação por parte do ator social Richard, representado no processo material de escritura do livro, além da consciência de sua condição de assimilado, expressa no processo relacional atributivo, conforme quadros a seguir:

QUADRO 2

Processo Material

Ator	Processo (Material)	Meta	Circunstâncias
Eu	Escrevo	este livro	como um homem americano de classe média

O processo no Quadro 2 é *material* (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p.179), uma vez que temos uma ação realizada pelo ator *eu*, narrador da história, em função da meta *livro*, mediante circunstâncias específicas de expansão-elaboração, ou seja, o modo como o elemento se representa — *um homem americano de classe média*.

QUADRO 3

Processo Relacional Atributivo

Portador	Processo	Atributo
(Eu)	(sou)	Assimilado

O Quadro 3 reforça a condição de sujeito inserido na cultura americana, cujos valores e língua foram totalmente apreendidos pelo narrador ao afirmar sua condição de assimilado. Fato importante para o narrador ao resolver reescrever sua história é

caracterizar esse estado permanente de assimilação da cultura americana, resultante do longo processo de transformação do eu.

No caso específico da circunstância de expansão-elaboração, temos que essa categoria constrói o significado na forma de papel ou função, mais precisamente, aqui, sob a aparência de (HALLIDAY e MATTHIESSEN 2004, p. 274).

O papel do ator social, narrador assimilado, é ativo (VAN LEEWUEN, 2003) enquanto agente dinâmico da ação de escrever o livro. O foco principal da afirmativa, todavia, reside no fato do autor ter um papel ativo não só na escritura do livro, mas, também, na conquista de sua nova identidade, a qual, ao apresentar ao leitor, o faz mais como uma justificativa que legitima, pela sua posição social no país, o próprio ato de escrever sua história. Tal asserção pode ser claramente percebida ao ser reiterada pelo atributo *assimilado*, que é uma oração relacional-intensiva atributiva (HALLIDAY e MATTHIESSEN 2004, p. 219), a qual, se desdobrada, teríamos: *Eu sou um homem assimilado [na cultura americana]*.

Num segundo recorte, ainda no prólogo, temos claramente que esse processo de assimilação, inserção na cultura americana, se deu à custa do abandono de sua língua materna, cultura e família, segundo palavras do autor:

“ Rodriguez. (...) o nome que eu carrego de meus pais – os quais já não são mais meus pais, num sentido cultural. É como eu o pronuncio: *Rich-heard Road-ree-guess*” (itálico do autor) (p. 2).

“Rodriguez. (...) The name I carry from my parents – Who are no longer my parents in a cultural sense. This is how I pronounce it: *Rich-heard Road-ree-guess*”.

A análise sistêmico-funcional revela novamente o uso de processos material e relacional (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004) utilizados pelo narrador, na representação de sua trajetória de inserção na cultura americana. *Rodriguez, o nome que carrego de meus pais* é um processo relacional-intensivo de identificação, onde temos *Rodriguez* como elemento identificador: *Rodriguez [é] o nome que carrego de meus pais*. Se analisarmos somente a oração *O nome que carrego de meus pais*, temos um processo material, onde o ator e sujeito implícito, *eu*, o qual é explicitado na forma do finito presente do verbo carregar, realiza o processo de usar o *nome* (meta) que recebeu de seus pais. Numa análise ainda mais aprofundada, isso o tornaria beneficiário de outro processo

material, através do qual seus pais (atores) o teriam dado (processo) o nome (meta).⁶ Esses processos podem ser representados da seguinte forma:

QUADRO 4

Processo Relacional-Intensivo de Identificação

Identificador	Processo (Intensivo)	Identificado
<i>Rodriguez</i>	<i>é</i>	<i>o nome que carrego de meus pais</i>

A tematização marcada do complemento *Richard*, objetiva enfatizar o processo de assimilação por parte do narrador, ao afirmar que, a partir de agora, ele já não é mais Ricardo Rodriguez, que fala o espanhol e tem todos os atributos de um homem latino, imigrante, mas, sim, um americano, cuja identidade adquirida se faz presente principalmente e, antes de tudo, no próprio nome, marca maior de identificação de um indivíduo. Esse nome, agora pronunciado em inglês, língua estrangeira, lhe fora dado pelos próprios pais, dos quais a separação cultural se tornara inevitável no processo de assimilação.

QUADRO 5

Processo Material 1

Ator	Processo	Meta
<i>(eu)</i>	<i>carrego</i>	<i>o nome</i>

Como ator social, Richard tem um papel passivo de atribuição de um nome, como filho, no contexto privado, e imigrante, no contexto público. O papel ativo de ator social se resume ao fato de aceitar o nome em inglês e *passar a pronunciar-lo* dessa forma

QUADRO 6

Processo Material 2

Ator	Processo	Beneficiário	Meta
<i>Meus pais</i>	<i>Dar</i>	<i>(narrador)</i>	<i>o nome</i>

⁶ Apesar das inúmeras possibilidades de análise dos recortes feitos, devido à riqueza dos mesmos, nem sempre, na presente pesquisa, exploraremos todas elas, mas, antes, somente aquelas que julgarmos relevantes ao contexto, necessárias a uma interpretação e entendimento claros e objetivos do processo de construção identitária do autor.

Edwards (2009, p.39) utiliza os termos 'apropriação de voz' e 'imperialismo linguístico' para tratar da nomeação de membros de uma dada comunidade pela própria comunidade, gerando ressentimento por parte desses membros, cujos nomes não lhes foi dada a opção de escolha. Isso reflete muito bem a sustentação das relações de poder nas práticas sociais pelas comunidades hegemônicas, mencionadas em Fairclough (1992, 2003).

A inevitabilidade de se ter um processo de reconstrução identitária enquanto imigrante que busca a inclusão social em outra cultura, como no caso do autor, é defendida, por exemplo, em Barker e Galasiński (2001, p.56) quando afirmam que “repensar o indivíduo, o que ocorre na prática social e, mais frequentemente do que não, na contradição social e do conflito, produz novos sujeitos e práticas politizados.”

Considerando, então, que a identidade, incluindo a identidade étnica, é construída nas práticas sociais, no momento em que há o encontro com o *outro*, parâmetro de alteridade através do qual nos reconhecemos como sujeitos únicos que somos, e que essa construção é árdua e elaborada mediante nosso consentimento e envolvimento nas relações, temos em Barker e Galasiński (2001, p.87) que

As identidades não são entidades universais, fixas ou essenciais, mas contingentes a construções histórica e culturalmente específicas da língua. Isto é, as identidades são totalmente culturais e não podem 'existir' (destaque no original) exoforicamente às representações. Especificamente, as identidades são construções discursivas, ou seja, descrições de nós mesmos com as quais nos identificamos e nas quais investimos emocionalmente.

Outro aspecto que consideramos inerente ao processo de americanização do autor neste último recorte do prólogo, o qual se prova comum a muitos dos que embarcam num processo de reconstrução identitária, ou “tradução do eu” (PAVLENKO e LANTOLF, 2001), é o aspecto da perda. Segundo Pavlenko e Lantolf (2001 p.162-163), durante o processo de aquisição da segunda língua, a qual extrapola os limites de códigos léxico-gramaticais para incluir aspectos socioculturais, é comum e, até certo ponto, necessária, a perda da identidade da língua materna, enquanto se caminha em prol da construção identitária na segunda língua: “Sugerimos ainda que a tradução do eu enquanto metáfora unificadora, ao contrário da metáfora da aquisição [da segunda língua], implica uma fase de contínua perda...”

Eles afirmam, ainda, que “a perda da agência não é apenas uma questão da união do sujeito com o mundo dos outros, mas, antes e mais profundamente, sobre a perda da conexão do sujeito com seu próprio mundo interior...” (p.165)

A transição identitária de Richard é não só expressa na passagem abaixo, último recorte que escolhemos para o prólogo, como, também, tratada o tempo todo no livro, sendo um dos confrontos mais íntimos e dolorosos que o autor tem consigo mesmo

“o que me preocupa é imediato: a separação que sofro com a perda dos meus pais. Isso é o que me importa: a história do menino-bolsista que volta para casa da faculdade em um verão para se deparar com um silêncio arrebatador, ao encarar seus pais. Esta é a minha história: Uma história americana” (p. 4).

“What preoccupies me is immediate: the separation I endure with my parents in loss. This is what matters to me: the story of the scholarship boy who returns home one summer from college to discover the bewildering silence, facing his parents. This is my story. An American story.”

Na perspectiva da análise sistêmico-funcional, temos, assim, os seguintes quadros:

QUADRO 7

Processos Mentais

Experienciador	Processo	Fenômeno
<i>Me (eu-narrador)</i>	<i>preocupa</i>	<i>a separação que sofro com a perda dos meus pais</i>
<i>Me (eu-narrador)</i>	<i>importa</i>	<i>a história do menino-bolsista que volta pra casa...</i>

O excerto acima é composto por dois processos mentais (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004), o que pode ser visto explicitado nos sintagmas *preocupa* e *importa*. Richard é o experienciador que percebe com enorme pesar o afastamento de sua vida privada em família, na qual impera o idioma espanhol, à medida que vai se inserindo na sociedade americana — o fenômeno experienciado. Ao afirmar ser a sua uma história americana, ele deixa implícita sua assimilação nesta cultura e o afastamento de sua língua e cultura maternas.

QUADRO 8

Processos Materiais

Ator	Processo	Meta	Circunstâncias (expansão:intensificação)
<i>Menino-bolsista</i>	<i>Volta</i>	<i>para casa</i>	<i>da faculdade , em um verão</i>
<i>Menino-bolsista</i>	<i>encarar</i>	<i>seus pais</i>	

Há, ainda, dois processos materiais que focalizam esse sentimento de perda, distanciamento: o da volta para casa e do encontro com os pais, que ilustram a vontade implícita de Richard de resgatar, ainda que por um pouco, o convívio familiar perdido no processo de americanização. No entanto, o que se tem aqui é a visão do autor de que esses dois mundos não se compactuam. Na verdade, o seu mundo privado, em espanhol, já não lhe pertence há muito tempo, o que é comprovado pelo silêncio arrebatador entre os dois participantes: Richard e seus pais.

Ao fazer a escolha pela estrutura pseudo-clivada predicacional (no inglês, *cleft clause* (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 69-70)), que é uma estrutura equativa-temática e, portanto, marcada, o autor chama atenção para a separação dos pais e o sentimento de dor que possui. Muda todo o foco para a urgência do fenômeno vivenciado. Outro aspecto é que, ao recontar sua experiência na terceira pessoa do singular, menino-bolsista, ele se distancia do leitor, voltando no tempo e reconstruindo sua própria história como se fosse um *outro*. O que podemos perceber com isso é a mudança de foco para a duração que tem o processo de distanciamento familiar e de participação de uma cultura que é completamente alheia aos pais.

Uma análise dos atores sociais nos mostra um caso de *exclusão* destes quando o narrador fala do silêncio arrebatador. Silêncio por parte de quem? Quem é/são o(s) agente(s) da ação? Essa exclusão alivia a participação dos agentes e codifica a atividade em voz média (VAN LEEUWEN, 2003, p. 40). Certamente temos os dois participantes como os supostos agentes, ou seja, tanto o próprio narrador, Richard, quanto seus pais, o que é possível ser resgatado pelo leitor, uma vez que os mesmos atores são mencionados várias vezes em outras partes do livro. É o que Van Leeuwen (2003, p.39) denomina de *backgrounding*. Ambos se encaram, se calam. Já não há muito que dizer. Richard já não é mais um menino mexicano, católico, que fala espanhol. Ele é um americano, assimilado, cuja história pessoal é americana, em inglês.

3.2 Seção I - Ária

A palavra *ária* é pertinente ao campo da música. É uma canção melódica escrita para ser executada por uma voz somente. É um canto solitário, auto-contido, parte de uma obra maior. Segundo o dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa, versão 2.0, 2007, o verbete possui as seguintes possíveis definições:

¹ária

□ adjetivo e substantivo de dois gêneros
m.q. ²*ariano*

²ária

□ substantivo feminino

Rubrica: música.

1 movimento, ou parte, para voz solista que integra uma ópera, cantata ou oratório

2 movimento, ou parte, de uma suíte sem característica de dança

3 qualquer composição destinada ao canto, freq. romântica e sentimental, cujo ritmo e sentido musical resultem de uma sucessão de notas ou sons simples formando um todo estético; canção, cantiga, melodia

Quanto à etimologia da palavra, no mesmo dicionário, temos duas possibilidades:

- 1) sânsc. *árya* 'designação das três primeiras classes étnicas, consideradas veneráveis'; p.ext. 'nobre, honrado'; 1878 *áryas*, 1900 *árias*; a datação é para o s.m. 'o que pertence a umas das três classes hindus mais importantes'.
- 2) it. *aria* 'id.' acp. mús us. p.ext. da acp. orig. 'ar, atmosfera'; do lat. *aer, aëris*; ver *aer(i/o)-*

Considerando a referência que o verbete acima faz a algo único, especial e nobre, seja na definição de uma peça musical ou no caso da etnia, é bastante sugestiva a escolha, pelo autor, do nome *ária* para o capítulo 1 do *corpus* analisado, em vista da autobiografia de Richard tratar não só de sua singularidade em relação aos demais membros de sua família, no que diz respeito ao processo educacional e de aprendizagem de inglês, mas, também, do seu sucesso profissional e sua condição de imigrante na sociedade americana, sendo privilegiado por causa de sua etnia. Na primeira parte do capítulo 1, Richard descreve sua relação familiar em espanhol e as dificuldades que seus pais enfrentam para aprenderem a língua pública, o inglês. O autor diferencia muito bem seus dois mundos, privado e público, onde valores, cultura e, principalmente, língua são completamente diferentes. Essa realidade é claramente expressa nos excertos a seguir:

Excertos

- 1) “Quando entrei numa sala de aula pela primeira vez, podia entender umas cinquenta palavras dispersas em inglês” (p.9);
- 2) “Em casa eles [meu pai e minha mãe] falavam espanhol. A língua de seu passado mexicano soava em contraste ao inglês, da sociedade pública” (p.11);

- 3) “Eu era incapaz de ouvir meus próprios sons, mas eu sabia muito bem que eu falava inglês muito mal” (p. 13);
- 4) “Mas então tinha o espanhol. *Español*: a língua da minha família. *Español* (itálicos do autor): a língua que me parecia uma língua privada [...] eu realmente não podia acreditar que o espanhol era uma língua pública, como o inglês” (p. 14);
- 5) “Eu partilhava com minha família uma língua que era surpreendentemente diferente daquela usada na grande cidade à nossa volta” (p.15);
- 6) “Fora de casa era a sociedade pública; dentro de casa, a privada. O simples ato de abrir ou fechar a porta de tela metálica era uma experiência relevante” (p.15);

Fairclough (2003, p.129) defende que podemos pensar o discurso sob dois aspectos: a) representação de um dado aspecto do mundo e b) representação deste aspecto de forma específica. Assim, continua ele, uma análise textual pode identificar as principais partes do mundo, incluindo áreas da vida social, as quais são representadas como os ‘temas’ (grifo do autor) principais. A mesma análise pode, também, identificar uma dada perspectiva, ângulo ou ponto de vista a partir do qual se dá a representação. Ao olharmos os textos sob o prisma ideacional, na linguagem de Halliday e Matthiessen (2004), atentamos para quais os elementos incluídos e quais os que foram excluídos, já que, segundo os autores (p.23), a contínua seleção léxico-gramatical feita pelo indivíduo é que compõe o texto.

Subscrever a esse ponto de vista implica fazer uma análise dos elementos que constroem as representações feitas por Richard, para que se possa entender seu processo de inserção na vida social americana, à medida que absorve a língua inglesa.

Nos excertos desta seção, temos a combinação de processos materiais, verbais, mentais e relacionais na descrição dos dois mundos experienciados pelo narrador. É relevante observar que a meta, na maioria dos casos, refere-se às línguas nos contextos privado - familiar e público - sociedade americana. Também no caso dos atores, temos o contraste entre Richard, protagonista do processo público, e seus pais, que se resumem ao mundo interno familiar. Essas escolhas podem ser vistas nos quadros abaixo:

QUADRO 9

Processo Material

Ator	Processo	Meta	Escopo
(Eu)	Entrei	...	numa sala de aula

QUADRO 10
Processos Verbais

Dizente	Processo	Verbiagem
<i>Eles</i>	<i>falavam</i>	<i>espanhol</i>
<i>Eu</i>	<i>falava</i>	<i>inglês</i>
<i>Eu</i>	<i>partilhava</i>	<i>uma língua que era ...</i>

Duas realidades separadas por duas culturas diferentes, duas línguas distintas. O narrador, como faz em toda a autobiografia, contrasta seu mundo familiar com o mundo público. O espanhol é algo particular, que só faz sentido no contexto familiar. Richard não se permite e nem cogita transgredir os limites do pórtico que separa sua vida privada de sua iniciação na vida pública.

QUADRO 11
Processos Mentais

Experienciador	Processo	Fenômeno
<i>Eu</i>	<i>podia entender</i>	<i>umas cinquenta palavras...</i>
<i>Eu</i>	<i>era incapaz de ouvir</i>	<i>meus próprios sons</i>
<i>Eu</i>	<i>sabia</i>	<i>que eu falava inglês...</i>
<i>Eu</i>	<i>não podia acreditar</i>	<i>que o espanhol era uma...</i>
<i>Me</i>	<i>parecia</i>	<i>uma língua privada</i>

QUADRO 12
Processos Relacionais Atributivos

Portador	Processo	Atributo
<i>O espanhol</i>	<i>era</i>	<i>uma língua pública</i>
<i>Abrir/fechar a porta de tela metálica</i>	<i>era</i>	<i>uma experiência relevante</i>
<i>A língua</i>	<i>me parecia</i>	<i>uma língua privada</i>
<i>Uma língua</i>	<i>era</i>	<i>surpreendentemente diferente daquela ...</i>

QUADRO 13
Processos Existenciais

Circunstância	Processo	Existente (entidade)
...	<i>tinha</i>	<i>o espanhol</i>
<i>Fora de casa</i>	<i>era</i>	<i>a sociedade pública</i>
<i>Dentro de casa</i>	<i>(era)</i>	<i>a (sociedade) privada</i>

A agência por parte do autor, principal ator social dos processos mencionados, se volta para o enfrentamento da realidade pública, da aprendizagem do inglês e para a transição entre sair de sua zona de conforto e encarar o processo de socialização. É lá fora, na sociedade, que ele terá que confrontar seus limites. Mas, a agência por parte de seus pais referir-se-á, ao longo da autobiografia, ao domínio do espanhol, língua que, no início, se torna um bem-querer pessoal do narrador, que ele partilha com a família. Algo só deles, aconchegante e particular, diferente do mundo lá fora.

Os excertos 4 e 5 mostram um ator social distanciado de seu próprio mundo, vítima de um processo ou ritual linguístico que não pode mudar, mas simplesmente aceitar. Entretanto, Richard não reconhece sua própria língua como sua, mas, antes, como sendo a língua ‘da sua família’. Observamos aqui, que da forma como representa sua relação com o espanhol, particularmente tratado por *Español*, e a de seus pais com a mesma língua, o ator social assume um papel passivo no texto, inerte diante do fato de não poder mudar a língua que falavam na casa. A representação passiva, ou passivação dos atores sociais, ocorre quando os atores são representados como se submetendo à atividade, meros receptores (VAN LEEUWEN, 2003, p.43).

O excerto, ainda, é um bom exemplo da primeira categoria dialógica proposta por Bakhtin (ver pg. 28) referente à voz do narrador representada pelo próprio texto, instrumento a ser utilizado pelo leitor ao fazer uso de sua sensibilidade para interpretar os recursos léxico-gramaticais escolhidos pelo narrador.

No excerto no. 6, temos novamente, como já demonstramos antes, um caso de exclusão do agente da ação: quem executa o ato de abrir a porta? Essa exclusão novamente codifica a atividade em voz média, sendo possível recuperarmos o ator a partir da função *backgrounding*. Neste caso, o próprio narrador.

A segunda parte do capítulo 1, *Ária*, trata do processo de aprendizagem da língua inglesa, onde Richard já não poderá mais ignorar o início de seu processo de assimilação.

A narrativa alterna entre a descrição das duas realidades, privada e pública. A língua da socialização agora entra em sua casa, no seu mundo particular, tornando impossível ignorar sua relação com um mundo totalmente diferente daquele em que tinha sido educado. A língua constituirá, assim, o elemento-chave na quebra de sua individualização e exclusão voluntária da sociedade americana, da clausura em que se encontra. Então, chega o momento em que já não consegue mais protelar sua inserção na cultura e na língua do novo país. Decide, assim, aprender, de uma vez, o inglês.

A experiência vivida na assimilação da língua e dos valores da sociedade americana imprime em Richard a certeza de que, para se assimilar totalmente, o indivíduo tem que abrir mão de sua língua e cultura, de forma a absorver plenamente a segunda cultura e a segunda língua. É nessa crença que o autor se posiciona contra o programa bilíngue de governo, já que não acredita na convivência pacífica das duas culturas.

Nos recortes a seguir, Richard nos narra sua posição em relação à questão do Bilinguismo. O autor se posiciona contra o programa devido ao forte embate entre as duas possibilidades, ou seja, manter sua vida pública em espanhol, o que facilitaria sua vida nos Estados Unidos e aprender o idioma inglês e se inserir de uma vez por todas na cultura americana. Ele opta pela segunda. É como afirmaram Pavlenko e Lantolf (2000), mencionados anteriormente, com respeito à questão da perda da identidade no aprendizado da segunda língua.

Excertos

- 1) “Hoje eu ouço educadores bilinguistas dizer que as crianças perdem um grau de ‘individualidade’ (aspas do autor) ao se tornarem inseridas numa sociedade pública” (p. 26);
- 2) “Mas os bilinguistas inocentemente desprezam o valor e a necessidade de assimilação. Eles parecem não entender que há *duas* (itálico do autor) maneiras pelas quais um indivíduo é individualizado. Portanto, eles não entendem que enquanto um sujeito enfrenta um senso reduzido de individualização *privada* ao ser assimilado numa sociedade pública, essa mesma assimilação possibilita a conquista de uma individualidade *pública* (itálicos do autor)” (p.26);
- 3) “Bilinguistas insistem que um aluno deve ser lembrado de sua diferença em relação aos outros numa sociedade de massa, sua herança”(p.26);

- 4) “Somente quando pude me ver como um americano e não mais como um estranho numa sociedade de *gringos* (itálico do autor), pude eu lutar pelos direitos e oportunidades necessários a uma individualidade pública” (p.26-27);
- 5) “As vantagens sociais e políticas que desfruto como homem resultam do dia em que passei a acreditar que meu nome, na verdade, é *Rich-heard Road-ree-guess*” (p.27);
- 6) “Se eu ensaiar aqui as mudanças em minha vida privada após meu processo de americanização, será finalmente para enfatizar o ganho público. A perda implica o ganho: a casa para a qual eu retornava toda tarde estava quieta. Sons familiares já não apressavam rumo à porta para me receber. Havia outros sons dentro. O telefone tocava. As crianças vizinhas corriam próximas à porta do quarto onde eu lia meus livros de escola” (p.27);

QUADRO 14
Processos Verbais

Dizente	Processo	Verbiagem
<i>Os bilinguistas</i>	<i>dizer</i>	<i>que as crianças perdem...</i>
<i>Os bilinguistas</i>	<i>insistem</i>	<i>que um aluno deve ser...</i>

QUADRO 15
Processos Mentais

Experienciador	Processo	Fenômeno
<i>Eles</i>	<i>parecem não entender</i>	<i>que há duas maneiras...</i>
<i>Eles</i>	<i>não entendem</i>	<i>que enquanto um sujeito...</i>
<i>Richard</i>	<i>pude ver</i>	<i>a mim mesmo como um americano...</i>
<i>Richard</i>	<i>passei a acreditar</i>	<i>meu nome é Richard</i>
<i>Eu</i>	<i>ouço</i>	<i>bilinguistas dizer que ...</i>

Nos três primeiros excertos acima, temos como principais atores sociais de um lado, os bilinguistas, e, do outro, os alunos, participantes do programa de educação bilíngue nas escolas. Essa representação por grupos é denominada por Van Leeuwen (2003, p.48) de *assimilação*. A narrativa na terceira pessoa mostra, mais uma vez, um

afastamento do autor com relação à sua própria história para dar ao leitor uma idéia mais clara do pano de fundo que sustenta o contexto de sua história de vida.

Os recortes mostram que as representações são feitas com base em processos materiais, mentais e verbais. Ocorre, ainda, a introdução de processos comportamentais, que ilustram a atitude agentiva do narrador em busca de seu objetivo (ver quadro a seguir). No excerto 1, temos uma oração projetada, cujo dizente é *os bilinguistas*, que executam um processo verbal, dizer, e cuja verbiagem constitui uma oração projetada-passivada pelo processo de *perda* da individualidade no decurso da assimilação, já que tal perda é um ato involuntário. Esse fato torna o ator na oração principal, o próprio Richard, um agente passivo do processo de ouvir. Da mesma forma, os excertos 2 e 3 apresentam orações projetadas de processos mentais – *entender*, cujos fenômenos são, respectivamente, *há duas maneiras pelas quais o sujeito é individualizado e que enquanto um sujeito enfrenta...* Temos também um processo verbal – *insistem*, o qual é usado para representar a posição hegemônica por parte do governo (experienciador), enquanto que os receptores dessas intenções e verbiagem, os alunos, são representados, outra vez, pelo processo de passivação - “...um aluno deve ser lembrado de sua diferença...”.

Fairclough (1992, p.178) defende que a motivação social para se analisar a transitividade é tentar captar quais fatores sociais, culturais, ideológicos, políticos ou teóricos determinam como um processo é significado num dado discurso. No que concerne à ideologia, temos em Van Dijk (1997) que elas são um sistema de crenças utilizado por grupos diversos, sejam esses grupos dominantes ou dominados, para sua auto-representação. Em Fairclough (2003, p.9) as ideologias são representações de aspectos do mundo que podem ser utilizadas para contribuir com a criação, sustentação e mudança das relações sociais de poder, dominação e exploração. Observamos ser este o caso narrado nos três primeiros excertos do capítulo. Escolhas lexicais de polaridade negativa (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004) como *perdem*, *inocentemente desprezam*, *parecem não entender*, *insistem* e *deve*, enfatizam a sustentação da hegemonia por parte do governo, que parece ser onisciente quanto ao que é melhor para os grupos dominados, no caso, os alunos.

Nos três últimos excertos - 4, 5, e 6 – onde temos processos mentais, comportamentais e materiais, Richard retoma a narrativa autobiográfica, o que o aproxima novamente do leitor na reconstrução de suas experiências e posição em relação ao sistema educacional bilíngue.

Pavlenko e Lantolf (2000, p. 167-168) declaram que o primeiro passo para a recuperação e reconstrução do *eu (self)* é apropriar-se das vozes dos outros. Isso é claramente confirmado na narrativa pessoal de Richard, principalmente no excerto no.5, quando assume o novo nome que lhe é atribuído pela sociedade americana.

As narrativas são estruturadas por meio de processos comportamentais – *lutar, desfrutar, enfatizar* - o que destaca a agência por parte do ator social. Tomar as decisões quanto ao seu processo de americanização e não se colocar simplesmente como um agente passivo diante de processos tidos como inevitáveis é que vai levar o autor ao sucesso de sua participação na sociedade. Ultrapassar os limites da memorização de umas tantas palavras e expressões e passar a decidir sobre iniciar o longo e doloroso, para alguns, interminável, processo de auto-tradução é o que Pavlenko e Lantolf (2000, p. 170) tratam por agência. Processos mentais como *ver*, aqui no sentido de perceber, e *acreditar* representam de que maneira se dá a auto-tradução do narrador, também, no nível cognitivo e não apenas no nível comportamental. Não é só uma questão de estar numa outra sociedade e cultura, ou de participar dessa sociedade, mas de construir uma nova imagem de si mesmo que resultará na expressão social de um *eu* que não mais se vê como um imigrante, estrangeiro e, sim, como um americano. Como diz Bakhtin (1997, p.50)

Para dar vida à minha imagem externa e para fazê-la participar do todo visível, devo reestruturar de alto a baixo a arquitetônica do mundo de meu devaneio, introduzindo-lhe um fator absolutamente novo, o da validação emotivo-volitiva da minha imagem a partir do outro e para o outro.

Para Pavlenko e Lantolf (2000, p. 169), a inserção final numa segunda língua reside na agência por parte do indivíduo, já que a primeira língua lhe é dada, enquanto que a segunda língua é uma opção de escolha. E é exatamente essa escolha que vemos representada aqui nos excertos autobiográficos de Richard.

Uma última análise, dos atores sociais, nos mostra um caso de categorização por classificação, que é uma subcategoria da identificação (VAN LEEUWEN, 2003, p.54). Sendo os atores sociais referidos através de características pelas quais a sociedade os reconhece, como idade, sexo, origem, classe social, raça, etnicidade, religião, orientação sexual, etc., a escolha lexical do sintagma *gringos* representa muito bem a categoria étnica, normalmente utilizado pelos imigrantes para se referirem aos americanos. Interessante observar que apesar da conotação pejorativa do termo, toda a agência do narrador e ator social, Richard, se dá em prol do reconhecimento próprio, e pelos outros, de que ele faz

parte da sociedade *gringa* (itálico meu), não sendo mais um indivíduo excluído. Por fim, temos também dois casos de exclusão dos atores sociais, o que reforça a hegemonia das sociedades mais fortes sobre seus cidadãos e acolhidos: nos excertos 4 e 5, Richard fala de direitos e oportunidades e vantagens sociais e políticas. Por quem seriam esses direitos, oportunidades e vantagens instituídos? Podemos recuperar os atores sociais, acreditando ser o governo americano o declarador de tais privilégios. Teríamos, então, um caso de *backgrounding*, conforme mencionado anteriormente. O cenário analisado acima é construído nos moldes da gramática sistêmico-funcional da seguinte forma:

QUADRO 16
Processos Materiais

Ator	Processo	Meta
<i>Eu</i>	<i>Retornava</i>	<i>para a casa</i>

QUADRO 17
Processos Comportamentais

Comportante	Processo	Comportamento ⁷
<i>Bilinguistas</i>	<i>desprezam</i>	<i>o valor e a necessidade...</i>
<i>Eu</i>	<i>pude lutar</i>	<i>pelos direitos e deveres...</i>
<i>Eu</i>	<i>desfruto</i>	<i>as vantagens sociais e políticas</i>
<i>Eu</i>	<i>ensaiar</i>	<i>as mudanças em minha vida...</i>

3.3 Seção II - Realização de um Desejo

Na primeira parte desta seção, faremos recortes da narrativa em que Richard contrasta sua trajetória do sucesso acadêmico e sua vida privada, em família. Como já vimos anteriormente, no processo de transição entre duas sociedades, a assimilação da nova cultura acarretará um afastamento, ainda que temporário, da cultura nativa. A agência em busca da construção da nova identidade requer a reconstrução do *self*, que ocorrerá à custa da perda da primeira identidade.

⁷ O uso do termo comportamento (*behaviour*) ocorre por ser esta uma variante comum da estrutura do processo comportamental, típica da língua falada no dia-a-dia e similar ao *escopo* dos processos materiais (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 251-252)

Excertos

- 1) “O garoto que inicialmente entrou numa sala de aula quase sem falar inglês, vinte anos mais tarde concluía seus estudos na imensa quietude da sala de leitura do Museu Britânico” (p. 45);
- 2) “O que estou para lhes dizer levou-me mais de vinte anos para admitir: a razão simples de meu sucesso em sala de aula era que eu não podia esquecer que a educação estava me mudando e separando da vida que eu apreciava antes de tornar-me um aluno” (p. 47);
- 3) “Aqui está uma criança que não pode esquecer que seu sucesso acadêmico o distancia de uma vida que ele amava e, até mesmo, de sua própria memória de si mesmo” (p.51);
- 4) “Eu fui o primeiro na família a pedir para sair de casa quando o momento de ir para a faculdade chegou. Eu tinha sido admitido em Stanford, aproximadamente 160 km de distância. Minha saída somente tornaria fisicamente aparente a separação que já tinha se instalado bem antes” (p. 61);
- 5) “Meses depois, duas semanas de férias para o Natal: As primeiras horas em casa foram as piores. (‘Quais são as novas?’) Meus pais e eu sentamo-nos na cozinha para conversar. (Mas, na falta das mesmas palavras para desenvolver nossas frases e estruturar nossos interesses, o que tinha para ser dito?)” (parênteses do autor) (p.61);

Processos materiais, verbais e mentais compõem a reconstrução das experiências acima vividas por Richard, o qual é representado como uma terceira pessoa, experienciador, cujas narrativas são construídas por meio da voz de um ‘outro’ que não ele mesmo, como temos em Bakhtin (1997, p. 167-168):

O autor da biografia é o outro possível, cujo domínio sobre mim na vida admito com a maior boa vontade, que se encontra ao meu lado quando me olho no espelho, quando sonho com a glória, quando reconstruo uma vida exterior para mim; é o outro possível que penetrou em minha consciência e que com frequência me governa a conduta, o juízo de valor e que, na visão que tenho de mim, vem colocar-se ao lado de meu *eu-para-mim*; é o outro instalado em minha consciência, com quem minha vida exterior pode conservar uma suficiente maleabilidade (a vida interior - sobre a qual o domínio do outro exerce sua tensão tornou-se, claro, impossível, e é aí que é travado o combate contra o outro, para libertar o meu *eu-para-mim* em toda a sua pureza.

QUADRO 18
Processos Materiais

Ator	Processo	Meta	Escopo	Circunstâncias
<i>O garoto</i>	<i>entrou</i>	---	<i>na sala de aula</i>	<i>quase sem falar inglês</i>
<i>O garoto</i>	<i>concluía</i>	<i>seus estudos</i>		<i>20 anos mais tarde...</i>
<i>Meus pais e eu</i>	<i>sentamo-nos</i>	...		<i>na cozinha</i>

No excerto 1, temos dois processos materiais — *entrar* e *concluir* — nos quais a função de *ator* é desempenhada pelo garoto, cuja biografia é escrita por Richard enquanto um *outro* (itálico meu), exotópico. Esse processo de entrar na sala de aula é intransitivo, o que exclui, assim, a presença da meta. Porém, *na sala de aula* constitui o outro participante adicional, o escopo – (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p.190-192). Ainda temos outro elemento, *as circunstâncias*, que determina as condições em que o ator realizou o processo de entrada: *quase sem falar inglês*.

No segundo instante, o mesmo ator realiza o processo material de *conclusão* da meta, *os estudos*. Temos a circunstância de tempo marcadamente tematizada, o que reforça a extensão do processo de construção identitária e assimilação da cultura e identidade americanas de Richard. Além disso, serve também para mostrar seu sucesso em relação à meta intencionada. O restante da frase, *na imensa quietude da sala de leitura do Museu Britânico*, realiza a função de circunstância abstrata (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 266), denotada pelo sintagma nominal *quietude*.

Uma análise da frase no nível semântico nos mostra o esforço e o preço pago pelo narrador durante todos esses anos até atingir finalmente seu objetivo. Em toda a autobiografia, o autor relembra ao leitor quão solitário fora o processo de assimilação da identidade e cultura americanas, uma vez que sua família insistia em permanecer às margens da sociedade nos Estados Unidos, tentando manter vivos a língua e os costumes mexicanos.

Em ambos os processos, é clara a agência por parte do narrador, o que o torna um ator social ativo em relação a seu objetivo. A narrativa ocorre numa forma linear, Labov (1997), onde temos que o fluxo temporal da narrativa é uma sequência de orações que corresponde à ordem original dos eventos.

QUADRO 19
Processos Mentais

Experienciador	Processo	Fenômeno
<i>Eu</i>	<i>Admitir</i>	<i>A razão simples de meu sucesso em sala de aula</i>
<i>Eu</i>	<i>não podia esquecer</i>	<i>que a educação estava me...</i>
<i>Eu</i>	<i>apreciava</i>	<i>a vida antes de me tornar...</i>
<i>Uma criança</i>	<i>não pode esquecer</i>	<i>que seu sucesso acadêmico..</i>
<i>Ele</i>	<i>amava</i>	<i>a vida</i>

O excerto no. 2, representa bem a importância do processo mental na reconstrução das experiências do autor, funcionando como meio de revivê-las e reescrevê-las à medida em que as conta ao leitor. Começando por um processo verbal, no qual, no papel de dizente, o narrador dirige sua verbiagem ao leitor-receptor, Richard dá início aos processos mentais que representam sua visão mais íntima do significado de suas experiências, o que faz, notadamente, com certa dificuldade, já que a admissão para si mesmo levou vinte anos, conforme relata. O primeiro desses processos, Halliday e Matthiessen (2004, p.198) denominam de processo mental de cognição, *esquecer*, enquanto que o segundo, *apreciar*, eles chamam de processo mental de emoção. Na última oração, temos um portador, *eu-narrador*, que realiza um processo relacional-intensivo, *tornar-se*, cujo atributo é *aluno*.

Segundo Giddens (2002, p.39), a consciência reflexiva é característica de toda ação humana. Ele afirma que todos os indivíduos monitoram continuamente as circunstâncias de suas ações como parte do fazer o que fazem e diz que tal monitoramento sempre tem características discursivas. Se o indivíduo não pré-existe à língua, mas é por ela constituído (Rajagopalan, 2006, p.41) e tendo em vista a consciência reflexiva demonstrada acima por Giddens, concordamos com Barker e Galasiński (2001, p.30) quando defendem que linguagem e pensamento constituem o 'eu' (aspas no original), trazendo-o à existência através dos processos de significação. E significados são construídos nas práticas discursivas que permeiam as relações sociais.

Com referência aos atores sociais, o excerto no. 2 nos mostra um ator ativo, consciente e na direção de suas ações, sejam verbais ou reflexivas. No entanto, esse mesmo ator assume uma postura passiva, ao se colocar como vítima de um processo que o fará

mudar. Sua mudança não se dá em resultado de um processo agentivo, mas, antes, em resultado de forças externas inexoráveis à mudança.

No excerto no. 3, temos novamente o distanciamento que o narrador assume em relação às experiências reconstruídas na história de si mesmo, enquanto protagonista, passando a narrar a história na 3ª pessoa. Espelhando-nos na posição assumida por Pavlenko e Lantolf (2000, p.164-165) de que, pela da indexação pronominal, uso da primeira pessoa do indicativo, o sujeito se torna um agente responsável pelos processos experienciados de um local espaço-temporal único, o presente recorte apresenta o oposto, um narrador que transfere todo o processo e consequente responsabilidade pelas experiências vividas para o outro. Essa mudança de representação das experiências vividas é defendida também por De Fina (2003, p. 40). A autora advoga que o narrador pode apresentar identidades conflitantes e contraditórias ao alternar entre uma forma de auto-representação e outra, com respeito a diferentes mundos de experiências. Ela afirma que essas mudanças se tornam aparentes quando relacionamos mudanças nas escolhas pronominais ou instrumentos de identificação a diferenças nos mundos evocados da história.

Elementos léxico-gramaticais como *esquecer*, *amava* e *memória*, denotam, de forma clara, os processos mentais mais uma vez utilizados na representação da trajetória de aprendizagem da segunda língua e assimilação cultural. O fenômeno é uma oração projetada hipotaticamente, cujo ator é *sucesso*, que realiza um processo material, *distancia*, e cujas metas são o próprio narrador, ou experienciador do processo mental.

A narrativa na primeira pessoa é retomada nos excertos 4 e 5, na busca por uma maior aproximação com o leitor. Richard, como fez em recortes anteriores, volta à narrativa autobiográfica se colocando como agente ativo, à frente da narração dos acontecimentos. É como se a mudança para a terceira pessoa desse uma quebra na autobiografia, como forma de ilustração do processo biográfico. Os recortes fazem uma representação do processo de separação da vida privada do autor, enquanto caminha em direção à construção do *eu* público. O processo verbal de pedir a saída de casa, verbiagem direcionada aos pais, receptores, demonstra o resultado de um longo período de alienação em relação à vida na qual ele tinha se agarrado, inicialmente, em resistência à assimilação na América. A circunstância de tempo é representada como uma forma de legitimar culturalmente a ação inevitável de distanciamento do convívio familiar, já que durante o período universitário na cultura americana, a maioria dos alunos busca residência no

campus. Se, por um lado, o narrador assume um papel ativo na ação de pedir a saída de casa, por outro, a sua admissão em Stanford o torna um receptor do processo (VAN DIJK, 1997, p. 187).

O excerto no. 5, é representado como uma forma de justificar a atitude de ter saído de casa. Isso é percebido na falta de intimidade entre o narrador e seus pais — uma vez que vimos que o processo de assimilação implica na perda do convívio familiar, cultura e valores da vida em família — e é representado através da escolha por um processo relacional intensivo-atributivo - as primeiras horas em casa foram as piores - para iniciar o excerto. Atores em controle de suas decisões e intenções, o narrador e seus pais realizam o processo material de sentar para conversar. Porém, ambos os participantes são vítimas de um processo passivo de falta de palavras, minimizando a responsabilidade pela agência ou mesmo isentando os atores da responsabilidade pela ausência de laços familiares mais íntimos e fortes. A naturalidade de uma falta de comunicação entre duas realidades já distintas e fragmentadas na língua e cultura é representada na interrogativa que confronta o leitor numa relação interpessoal. Este é um caso de tematização na interrogativa, cujo tema é o elemento *qu-* que constrói a pergunta (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p.75-76).

QUADRO 20
Processos Verbais

Dizente	Processo	Receptor	Verbiagem
<i>(Richard)</i>	<i>dizer</i>	<i>lhes (leitores)</i>	<i>a razão simples de meu...</i>
<i>Eu</i>	<i>pedir</i>	<i>(os pais)</i>	<i>para sair de casa</i>

Na segunda e última parte desta seção, trataremos das relações entre o narrador e seus colegas em sala de aula. Os recortes acadêmicos foram escolhidos ao considerarmos o fato de que, enquanto sujeitos sociais, moldados nas práticas discursivas inseridas em contextos sócio-históricos específicos, fazemos representações de nossas ideologias nas escolhas (e exclusão) de determinados elementos léxico-gramaticais, os quais sinalizarão para os outros nossa posição enquanto sujeitos sociais, assim como nossas crenças e valores (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 25-29). Consideramos, também, para proceder à análise dos excertos, o dialogismo proposto por Bakhtin (1997, p.90-110) e o contexto de sala de aula como lugar essencial na construção de nossas identidades sociais, já que é lá que os indivíduos se expõem pela primeira vez, a significados que

poderão confirmar ou contradizer quem eles são, com base em como suas identidades foram construídas na família (MOITA LOPES, 2006, p. 57-81).

Excertos

- 1) “o menino-bolsista agrada mais quando é jovem – a criança de classe baixa lutando pelo sucesso acadêmico. Aos professores, ele dá grande satisfação (...) Um empresário ouve sua história e promete pagar parte dos custos de sua faculdade. Uma senhora lhe deixa sua biblioteca completa com várias centenas de livros ao mudar” (p.69);
- 2) “Na sua sala de gramática, entretanto, o garoto já deixa seus colegas pouco confortáveis. Eles caçoam de seu desejo por sucesso” (p.69);
- 3) “Finalmente ele sente que pertence à sala, e isso é exatamente a fonte do desconforto que ele causa. Para muitos, à sua volta, ele parece excessivamente acadêmico” (p.70);
- 4) Somente ao final mesmo de seu processo acadêmico é que o garoto-homem torna-se nostálgico. Ele anseia pelos laços que perdera” (p.74);
- 5) “Eu precisava saber que distância tinha percorrido para longe do meu passado—para determinar quão rápido seria capaz de recuperar parte dele novamente” (p.76-77);

Processos materiais, *lutar, deixar, percorrer e recuperar*, combinados com processos mentais, *agradar, sentir, causar, ansiar, saber, determinar*, relacionais, *parecer, tornar-se e ser* e processos verbais, *prometer e caçoar*, constituem as escolhas feitas por Richard para representar as relações desenvolvidas durante sua jornada acadêmica e de participação social nos Estados Unidos. Os realizadores desses processos são, em geral, professores, alunos e sociedade (esta última, aqui representada metonimicamente por *empresário e uma senhora*), elementos essenciais na construção das relações sociais tecidas pelo narrador, nas quais as práticas discursivas resultarão na construção da identidade dos atores, vistos nos quadros a seguir.

QUADRO 21
Processos Materiais

Ator	Processo	Meta	Beneficiário
<i>Criança de classe baixa</i>	<i>Lutando</i>	<i>por seu sucesso</i>	
<i>Uma senhora</i>	<i>deixa</i>	<i>sua biblioteca completa</i>	<i>lhe</i>
<i>(Eu)</i>	<i>percorrido</i>	<i>que distância...</i>	
<i>(Eu)</i>	<i>ser capaz de recuperar</i>	<i>parte de seu destino</i>	
<i>O garoto</i>	<i>deixa (causar)</i>	<i>pouco confortáveis</i>	<i>seus colegas</i>
		<i>(desconforto)</i>	

QUADRO 22
Processos Mentais

Experienciador	Processo	Fenômeno
<i>O menino-bolsista</i>	<i>agrada (emotivo)⁸</i>	<i>os professores</i>
<i>O menino-bolsita</i>	<i>sente</i>	<i>que pertence à sala</i>
<i>Ele</i>	<i>anseia</i>	<i>pelos laços que perdera</i>
<i>Eu</i>	<i>precisava saber</i>	<i>que distância tinha percorrido...</i>
<i>Eu</i>	<i>determinar</i>	<i>quão rápido seria capaz...</i>

QUADRO 23
Processos Relacionais de identificação

Identificador	Processo	Identificado
<i>Isso (pertencer à sala)</i>	<i>é</i>	<i>a fonte do desconforto</i>

QUADRO 24
Processos Relacionais Atributivos

Portador	Processo	Atributo
<i>Ele</i>	<i>parece</i>	<i>excessivamente acadêmico</i>
<i>O garoto-homem</i>	<i>torna-se</i>	<i>nostálgico</i>

⁸ O processo emotivo é um sub-tipo da categoria maior de *sensing* do Processo Mental (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 210-212)

QUADRO 25
Processos Verbais

Dizente	Processo	Verbiagem
<i>Um empresário</i>	<i>promete</i>	<i>pagar parte dos custos de sua faculdade</i>
<i>Eles</i>	<i>caçoam</i>	<i>de seu desejo por sucesso</i>

Observamos que os elementos lexicais que representam a sociedade em geral, são beneficiários e, também, realizam um papel ativo. É como afirma Bakhtin (1997, p.320) sobre a relação dialógica na prática discursiva:

O papel dos *outros*, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal.

Na resposta que o locutor espera por parte dos destinatários de seu enunciado está a (re)ação que tornará esses destinatários atores ativos na realização do processo verbal ou material.

Escolhas lexicais como *menino-bolsista*, *classe baixa*, *desejo de sucesso e longe do meu passado*, por exemplo, surgem como forte apelo ao leitor, num esforço em comparar a situação inicial do narrador como imigrante e sua condição final de assimilado. É uma forma de sensibilizar o leitor para o difícil e longo processo experienciado até atingir finalmente seu objetivo. Tendo me mente que o discurso como elemento das práticas sociais visa manter e sustentar as práticas hegemônicas e as relações de poder por parte dos grupos mais fortes (FAIRCLOUGH, 2003, p.9), os excertos acima, referentes às relações discursivas em sala de aula, servem como bons exemplos desse *status quo*, através de sintagmas de polaridade negativa como *pouco confortáveis* e *excessivamente acadêmicos*.

Outro aspecto relevante na análise que ajuda na representação do processo descrito é a tematização das circunstâncias de tempo e local. Os excertos 2, 3 e 4 tematizam circunstâncias de tempo e local, com vistas a chamar a atenção para o fato já mencionado da dificuldade e longa duração do processo de aprendizagem da segunda língua e conseqüente inserção na cultural estrangeira. Assim, as narrativas dos excertos focalizam não só o processo, mas o esforço desempenhado pelo narrador, legitimando o merecimento da recompensa.

Uma palavra final sobre a categorização dos atores sociais, conforme proposta em Van Leeuwen (2003), mostra que escolhas como *aos professores, um empresário e uma senhora*, categorizados como atores genéricos (p.46), enfatizam o caráter bondoso e de apoio que alunos-bolsistas, categoria de especificação, recebem por demonstrar grande esforço para obter sucesso acadêmico. É um incentivo por parte da sociedade que, na verdade, reconhece nesses alunos toda uma classe menos favorecida, que depende de ajuda para chegar a um ponto considerado natural para as classes abastadas. Na verdade, a ideologia implícita representada em tais atitudes é a da comiseração por parte das classes mais fortes, as quais, ao ajudá-los, reiteram sua posição hegemônica.

Finalmente, *eles e muitos*, apesar de serem categorizados como atores indeterminados, podem ser facilmente recuperáveis pela referência anafórica a alunos, *atores associados*, que se colocam em oposição ao sucesso acadêmico do narrador.

3.4 Seção III - Credo

Cuius regio, eius religio

A epígrafe que inicia a Seção — *a religião do governante é a religião do seu domínio* — ilustra bem os comentários abaixo, encontrados em Edwards (2009), sobre a expansão religiosa e linguística. Apesar da língua e da religião existirem desde os primórdios da civilização, Edwards (2009, p.100) argumenta que pouca importância tem sido dada à relação entre as duas áreas, importância essa que vem crescendo nos últimos tempos. A História, segundo ele, revela o expansionismo linguístico na Europa, em resultado da expansão religiosa por forças mais poderosas. Na Rússia do séc. XIX, por exemplo, temos a ‘polonização’ na Lituânia associada ao catolicismo, uma ameaça à igreja católica ortodoxa. No mesmo século, a França sofre com o sentimento anti-francês surgido na cidade de Flandres e com um ativismo linguístico que, aos olhos de muitos católicos que apoiavam a doutrina papal, era simplesmente uma questão de motivações religiosas mais fortes. Edwards (2009, p.101) enfatiza que se aceitarmos o fato de que afiliações étnicas e nacionais possuem vários “constituintes religiosos” (aspas no original), que elas são, na verdade, “religiões seculares” (aspas no original), então, praticamente todas as discussões em torno da língua e identidade social necessariamente deverão abordar questões sagradas.

No caso da expansão linguística resultante do domínio pelos grupos mais fortes, o autor menciona alguns exemplos que ilustram bem a situação. O caso do Islã, nos séculos

VII e VIII, cujo estabelecimento de um império que se espalhava da Ásia ao Atlântico fez do árabe a língua mundial. A conversão do imperador Constantino no séc. IV, a qual tornou o latim a língua franca do cristianismo. Outro exemplo mais recente, que teve início no século XIX e que perdura até hoje, é a expansão da língua inglesa, proveniente das grandes viagens missionárias por todo o mundo.

Nos recortes autobiográficos de Richard, a influência e o questionamento religioso no seu processo de aquisição do inglês e de assimilação se fazem bastante claros. A importância dessa análise é sustentada pela pequena introdução no parágrafo inicial da seção. Vindo de dois mundos completamente diferentes, os rituais religiosos, que constituem um aspecto essencial na formação identitária de um indivíduo, são questionados e comparados, o que faz Richard ter uma nova visão e posicionamento em relação à sua fé e crenças. Além disso, as aulas de religião e os rituais praticados na escola servirão como excelente trampolim no processo de aquisição da língua e cultura americanas.

Excertos

- 1) “Quando eu era menino, qualquer um que não fosse católico era definido pelo fato e pelo termo *não-católico* (itálico do autor). A expressão sugere o paroquialismo do catolicismo no qual fui criado” (p.82);
- 2) “Eu não achava óbvio que os católicos pudessem, afinal, participar totalmente da vida pública americana” (p.84);
- 3) “Durante meus primeiros meses na escola, eu me lembro de ficar chocado com o fato de que, apesar de rezarem em inglês, as freiras e meus colegas de sala partilhavam a religião de minha família. Os gringos eram, até certo ponto, como eu, *católicos* (itálicos do autor). Aos poucos, entretanto, com minha assimilação na sala de aula, eu comecei a me ver e a minha família como Católicos”⁹ (p.87);
- 4) “Enquanto que na escola o mediador primeiro era Cristo, em casa esse papel era assumido pela Virgem Mexicana, *Nuestra Señora de Guadalupe*” (itálico do autor)(p.90);
- 5) “Durante os anos em que memorizava as perguntas e respostas do *The Baltimore Catechism* (O Catecismo de Baltimore), eu também imprimia na minha memória a

⁹ O termo em letra maiúscula será, aqui, utilizado para manter a diferença feita pelo autor, no livro, ao se referir ao termo Catholic, em inglês, e ao termo *católico*, em espanhol, sempre usado em itálico.

soletração de centenas de palavras, regras gramaticais e tabelas de divisão e multiplicação” (p.94);

- 6) “Ao enfatizar a memorização, as freiras assumiam uma importante tendência católica. Falando positivamente, elas acreditavam que o aprendizado é uma atividade social; aprender é um rito de passagem para dentro do grupo” (p.94);
- 7) “Eu ia à missa das nove horas todos os domingos com minha família. Nesse momento da minha vida, quando eu estava tão afetado com a diminuição da proximidade familiar e com a necessidade da vida pública, a igreja era um lugar como nenhum outro. Ela mediava minhas vidas pública e privada” (p.102);
- 8) “Hoje, eu vou à missa todo domingo. Velhos hábitos persistem. Mas é à missa em inglês que eu assisto, um ritual de palavras” (p.107).

QUADRO 26

Processos Relacionais Atributivos

Portador	Processo	Atributo
<i>Qualquer um</i>	<i>que não fosse</i>	<i>católico</i>
<i>Qualquer um que não fosse católico</i>	<i>era definido</i>	<i>pelo termo não-católico</i>
<i>A expressão</i>	<i>sugere</i>	<i>o paroquialismo do catolicismo no qual fui criado</i>

O excerto no. 1 apresenta dois processos distintos: relacional – *que não fosse, era e sugere* – e material – *criar*. No primeiro caso, na oração encaixada de elaboração, *que não fosse católico*, temos um processo relacional atributivo, onde *qualquer um* constitui o portador, *que não fosse*, o processo, e, *católico*, o atributo. No segundo processo relacional, temos a oração do primeiro caso, *qualquer um que não fosse católico*, como portador do processo *era (definido como)*, processo esse circunstancial na voz passiva, e, *não-católico*, como atributo. O último processo relacional, intensivo de identificação, realiza a ação de designação, onde, *a expressão* é o elemento identificado (token), *sugere*, o processo e *paroquialismo do catolicismo no qual fui criado*, o identificador (value) (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, pg. 235).

QUADRO 27

Processo Material

Meta	Processo	Ator
<i>Eu</i>	<i>fui criado</i>	<i>(os pais de Richard)</i>

Essa última oração, na voz passiva, constitui o processo material relacionado acima, onde o ator é implícito no verbo criar, *os pais de Richard*, já que normalmente são os pais quem criam os filhos, o processo material é criar, aqui na voz passiva, *fui criado*, e a meta, o próprio narrador, *eu*.

No excerto no. 2, temos um processo mental, representado gramaticalmente pelo verbo *achar* e um processo material, representado pelo verbo *participar*. No processo mental, temos como experienciador o próprio narrador da autobiografia, *eu*, e como fenômeno o restante da oração, *óbvio que os católicos pudessem, afinal, participar totalmente da vida pública americana*. A oração projetada, cujo processo é material, é exatamente esta última. Aqui, *os católicos* são representados como ator, *pudessem participar*, como processo material, e *da vida pública americana*, como meta. O sintagma *totalmente* constitui adjunto de intensidade.

QUADRO 28

Processo Mental

Experienciador	Processo	Fenômeno
<i>Eu</i>	<i>não achava</i>	<i>óbvio que os católicos...</i>

QUADRO 29

Processo Material

Ator	Processo	Meta
<i>Os católicos</i>	<i>pudessem participar</i>	<i>totalmente da vida pública americana</i>

O excerto no. 3, ao contrário dos anteriores, não é representado por processo material, limitando as representações aos processos mental e relacional. Assim, temos os seguintes quadros:

QUADRO 30

Processos mentais

Experienciador	Processo	Fenômeno
<i>Eu</i>	<i>me lembro (cognição)</i>	<i>de ficar chocado</i>
<i>(eu)</i>	<i>ficar chocado (emoção)</i>	<i>com o fato de que, apesar de rezarem em inglês..</i>
<i>Eu</i>	<i>comecei a ver (cognição)</i>	<i>a mim mesmo e minha família</i>

QUADRO 31

Processos relacionais Atributivos

Portador	Processo	Atributo
<i>Os gringos</i>	<i>eram</i>	<i>(como eu), católicos</i>
<i>As freiras e meus colegas</i>	<i>partilhavam (possessivo)</i>	<i>a religião de minha família</i>

O excerto no. 4 é composto unicamente por processos relacionais. Na primeira oração, temos como identificador, *Cristo*, e como elemento identificado, *mediador primeiro*. Na segunda oração, passivada, a Virgem Mexicana, *Nuestra Señora de Guadalupe*, é o identificador e *esse papel*, o elemento identificado, referência anafórica a ‘mediador primeiro’.

QUADRO 32

Processos Relacionais de Identificação

Identificado	Processo	Identificador
<i>O mediador primeiro</i>	<i>era</i>	<i>Cristo</i>
<i>Esse papel</i>	<i>era assumido</i>	<i>pela virgem mexicana...</i>

O excerto no. 5 é representado por dois processos mentais cognitivos — *memorizava e imprimia na minha memória* — nos quais os experienciadores em ambos os processos referem-se á mesma pessoa — o narrador — elíptico na primeira oração e manifesto na segunda pelo pronome *eu*, e como fenômenos temos *as perguntas e respostas do The Baltimore Catechism*, na primeira oração, e *a soletração de centenas de palavras, regras gramaticais e tabelas de divisão e multiplicação*, na segunda.

QUADRO 33

Processos Mentais

Experienciador	Processo	Fenômeno
<i>(Eu)</i>	<i>memorizava (cognitivo)</i>	<i>as perguntas e respostas...</i>
<i>Eu</i>	<i>imprimia (cognitivo)</i>	<i>a soletração de centenas...</i>

Já no excerto no. 6, temos, com exceção do processo material, praticamente todos os outros processos para representação das experiências do narrador, ou seja, processos verbal, mental, relacional e comportamental, conforme discriminação a seguir:

QUADRO 34**Processo Mental**

Experienciador	Processo	Fenômeno
<i>Elas (referência anafórica às freiras)</i>	<i>acreditavam (cognitivo)</i>	<i>que o aprendizado é uma atividade social</i>

QUADRO 35**Processos verbais**

Dizente	Processo	Verbiagem
<i>As freiras</i>	<i>ênfatizar</i>	<i>a memorização</i>

Finalmente, temos duas orações relacionais: (1) ‘o aprendizado é uma atividade social’, que é uma oração projetada pela oração mental anterior a ela, onde *o aprendizado* é o portador, *é*, o processo e *uma atividade social*, o atributo; e (2) ‘aprender é um rito de passagem para dentro do grupo’, na qual, o portador é o elemento *aprender*, o processo atributivo de intensificação, o verbo *é*, e, por último, *um rito de passagem para dentro do grupo* como atributo.

QUADRO 36**Processos Relacionais Atributivos**

Portador	Processo	Atributo
<i>O aprendizado</i>	<i>é</i>	<i>uma atividade social</i>
<i>Aprender</i>	<i>é</i>	<i>um rito de passagem ...</i>

O excerto no. 7 representa a importância que a religião teve na vida de Richard, como ponte entre seus dois contextos, privado e público, principalmente como modo de resgatar a vida que estava perdendo em família. Era uma forma de redenção pela perda da relação familiar que causara, já que a religião aproxima as pessoas. Processos materiais e relacionais espelham a necessidade que o narrador sentia, neste momento, de aproximar suas duas realidades, na tentativa de diminuir o distanciamento de seus pais. Ainda que professada sob uma ótica diferente da sua e numa língua que reforçava sua escolha pelo mundo público, era o caminho para ele se sentir próximo de uma família, na qual a cultura religiosa se fazia tão fortemente presente.

QUADRO 37
Processos Materiais

Ator	Processo	Meta	Circunstância
<i>Eu</i>	<i>Ia</i>	<i>à missa das nove horas</i>	<i>todos os domingos / com minha família</i>
<i>Ela (ref. anafórica à igreja)</i>	<i>mediava</i>	<i>minhas vidas pública e privada</i>	<i>...</i>

QUADRO 38
Processos Relacionais Atributivos

Portador	Processo	Atributo	Circunstâncias
<i>Eu</i>	<i>estava</i>	<i>tão afetado</i>	<i>com a diminuição da proximidade familiar e com a necessidade de vida pública</i>
<i>A igreja</i>	<i>era</i>	<i>um lugar como nenhum outro</i>	<i>...</i>

A análise sistêmico-funcional do último excerto desta seção vem mostrar como a religião se tornou um legado do passado para Richard; um hábito. Não há mais o elo religioso que o liga intimamente aos seus pais, profissão de fé fervorosa em espanhol, característica de um povo que busca na religião uma forma de salvação e segurança. Antes, o que se vê é uma missa sem muito propósito, em inglês, um ritual linguístico que já não lhe traz mais muito significado. Porém, esse ritual dominical é uma forma interna de penitência pela separação que criou entre seus dois mundos. Uma forma de aproximação de sua família, através de atos lembrados. Para tanto, Richard faz uso de dois processos materiais e um processo relacional:

QUADRO 39
Processos Materiais

Ator	Processo	Meta	Circunstância
<i>Eu</i>	<i>vou</i>	<i>a missa</i>	<i>hoje / todo domingo</i>
<i>Eu</i>	<i>assisto</i>	<i>à missa</i>	<i>em inglês</i>

QUADRO 40
Processo Relacional Atributivo

Portador	Processo	Atributo
<i>(A missa)</i>	<i>(é)</i>	<i>um ritual de palavras</i>

Esses oito excertos nos mostram como a questão religiosa teve uma importância singular nas trajetórias social e pessoal de Richard. Sendo dois aspectos relevantes na constituição identitária do sujeito, as práticas religiosas estão intimamente ligadas às práticas discursivas, ou seja, à língua, já que essa é o meio de expressão dos rituais sagrados. É pela língua que a manifestação da fé será processada e apreendida, fazendo com que o sujeito se sinta membro da comunidade religiosa. Portanto, uma cerimônia em outro idioma poderá tornar o sujeito alheio ao real significado que deveria ser internalizado, fazendo com que sua participação seja a de um mero espectador. A cerimônia será, assim, como disse Richard — “um ritual de palavras”.

Podemos observar, no entanto, que mesmo como espectador que não mais comunga da fé aprendida dos pais quando menino, Richard ainda vê na ida à missa aos domingos, uma forma de se prender ao seu passado e reviver a experiência familiar.

Tematizando as circunstâncias de tempo, o autor enfatiza a importância desse aspecto na narrativa como forma de bem representar sua mudança atual em relação aos hábitos no passado. É a mudança de comportamento que nos faz perceber sua assimilação da sociedade americana. O contraste entre as vidas pública e privada continua a ser representado e é reforçado, aqui, pela escolha dos atores sociais. Nos dois mundos de Richard, ele representa esses atores como grupos que se colocam em oposição, o que Van Leeuwen (2003, p. 50), como vimos, denomina de *associação*, ou seja, *colegas de sala, gringos e freiras* de um lado, representando os atores em seu processo de socialização pública, em inglês, e *minha família*, do outro. A importância da relação religião-língua é explicitada quando o narrador fala de seu processo de memorização, não só do catecismo católico, mas, também, das regras gramaticais. A religião serve para mediar, como ele mesmo disse, a transição entre os dois mundos, em espanhol e inglês. Podemos notar que o processo de assimilação de Richard é concretizado nas palavras do narrador ao afirmar que a missa que assiste, hoje, é na língua inglesa, o que deixa claro seu afastamento do espanhol assim como sua perspectiva diferente sobre esses rituais, que chama de ‘velhos hábitos’.

3.5 Seção IV - Aparência

No processo de americanização, Richard sente o peso da condição de estrangeiro estampado na pele e em sua aparência, em geral. No seu processo de reflexividade (Giddens, 2002), ele se vê como um excluído, cujo discurso corporal não o deixa esquecer seu *status* de imigrante, diferenciado na cor da pele em relação à dos *gringos*. Giddens (2002, p.75 e 96) afirma que a reflexividade do eu é contínua e tudo penetra. Ele diz ainda que a aparência é um elemento central do projeto reflexivo do eu.

A diferença de cor entre os povos tem sido motivo de guerras e conflitos desde o início dos tempos, o que simplesmente serve para reforçar o discurso e a posição hegemônica por parte das nações mais poderosas. De Fina (2003, p.30) argumenta que

quando imigrantes apresentam certas imagens de si mesmos ou definem os outros, eles estão frequentemente reagindo ao que a mídia ou outros atores sociais dizem sobre eles. Suas histórias visam geralmente contrariar as imagens negativas ou incorporar preconceitos comumente declarados sobre grupos concorrentes. As negociações interativas de identidade não podem ser explicadas sem referência a essas vozes externas.

Van der Valk (2003, p.313) entende essa idéia de racismo como um sistema complexo e multifacetado de domínio e exclusão, que produz desigualdade social entre grupos étnicos diferentes. É a esse propósito, exatamente, que servem as representações de Richard nas narrativas abaixo, escolhas léxico-gramaticais utilizadas para descrever suas frustrações em relação à sua aparência e as relações de poder entre as raças. A ideologia defendida pelo autor sobre a questão racial demonstra sua aceitação pacífica, ainda que dolorosa, de sua condição 'escura' em relação a seus familiares e a toda uma sociedade que faz apologia à pele branca, tratando aqueles de pele mais escura como subordinados e trabalhadores braçais. Portanto, para Richard, a referência construída dos que tem a pele mais morena é a de trabalhadores braçais sem qualquer condição de ascensão social ou mesmo reconhecimento pela sociedade. Seus próprios familiares, começando por sua mãe, fazem discriminação de outros grupos de imigrantes. É o que aponta Van Dijk (1997, p.107) ao tratar das questões da ideologia. Segundo ele, as ideologias são frequentemente relacionadas a grupos, posições de grupo e conflitos ou interesses de grupos e, por conseguinte, ao poder e à dominação sociais.

Fairclough (2003, p.9) reitera a questão das relações de poder subjacentes às ideologias, falando que essas últimas são representações de aspectos do mundo que podem

demonstrar ou contribuir para estabelecer, manter e mudar relações sociais de poder, domínio e exploração.

Excertos

- 1) “Minha aparência é escura. (Minha pele é marrom). Mais, exatamente, terracota ao sol, moreno, na sombra. Eu não fico vermelho ao sol. Em vez disso, minha pele vai escurecendo aos poucos” (p.121);
- 2) “Minha mãe me via subindo a escada da frente e esperava a porta de treliça metálica bater após mim. ‘Você parece um *negrito*,’ me dizia, brava” (p.121) (itálico do autor);
- 3) “Você sabe quão importante a aparência é neste país” (p.121);
- 4) “Em público, eu ocasionalmente ouvia insultos raciais. Estranhos gritavam comigo. Um jovem passou de carro perto de mim, gritando: ‘Ei, seboso! Ei, Pancho!’” (p.125);
- 5) “Mas o que mais me intrigava era a relação entre pele escura e pobreza. Porque eu ouvia minha mãe falar tanto sobre a submissão das pessoas escuras ao trabalho braçal, eu considerava serem as grandes vítimas do racismo os pobres e aqueles forçados ao trabalho braçal” (p.126);
- 6) “No verão, vizinhos me perguntavam se eu queria ganhar um dinheiro extra cortando suas gramas. Minha mãe sempre se preocupava: ‘Por que eles pediram *você?*’ (itálico do autor). Você não pode encontrar nada melhor não?” (p.128);
- 7) “Durante os anos quando os negros americanos de classe média começaram a afirmar com orgulho, ‘negro é bonito,’ (destaque do autor) eu fui capaz de me olhar sem vergonha” (p.146);
- 8) “Minha aparência assume sua significância a partir do contexto de minha vida” (p.148);
- 9) “Se amanhã eu trabalhasse numa fábrica, seria diferente. Minha longa educação acadêmica me favoreceria. Eu poderia ser uma pessoa pública – capaz de defender meus interesses, sindicalizar, requerer, reclamar – desafiar e exigir” (p.148-149).

Processos verbais, mentais e relacionais recontam as experiências interativas de Richard, nas quais o autor associa aparência e condição social, conforme análise e quadros a seguir. A admissão de sua cor no excerto no.1, por meio de um processo relacional onde

temos como portador *minha pele* e atributo, *escura*, é uma forma do narrador (re) afirmar sua condição de imigrante, distinto do grupo social no qual está inserido. A questão da diferença racial é representada praticamente em toda a narrativa por meio de escolhas de polaridade negativa, como em *negrito*, *insultos raciais*, *estranhos gritavam*, *submissão das pessoas escuras*, etc. — utilizadas para chamar a atenção do leitor para o fato de como o narrador se sentia vítima diante da idéia de *possibilidade* (itálico meu) de discriminação social. Ainda, a condição de desigualdade social e imigrante por parte daqueles de pele mais escura é, a todo momento, reforçada nas palavras da mãe, cuja presença é representada de forma marcante como o participante mais política e socialmente consciente da família. O foco principal aqui parece ser a relação que os pais de Richard e ele mesmo, no início de seu processo, ainda jovem, fazem da condição racial com a desvantagem social, como no caso dos excertos 2, 6 e 8. Somente mais tarde, já adulto e depois de ter tido contato com outros mexicanos imigrantes, é que o autor vê sua condição como diferenciada, sabendo ter sido educado para propósitos bem maiores, excerto no.9.

QUADRO 41
Processos Verbais

Dizente	Processo	Verbiagem/Alvo
<i>Minha mãe</i>	<i>dizia</i>	<i>you parece um negrito</i>
<i>Estranhos</i>	<i>gritavam</i>	<i>comigo (alvo)</i>
<i>(Mãe de Richard)</i>	<i>dizer</i>	<i>you sabe quão importante..</i>
<i>Um jovem</i>	<i>gritando</i>	<i>ei seboso, ei pancho!</i> <i>(Richard - alvo)</i>
<i>Mãe de Richard</i>	<i>falar</i>	<i>sobre a submissão...</i>
<i>Vizinhos</i>	<i>perguntavam</i>	<i>se eu (receptor-alvo) queria ganhar...</i>
<i>Minha mãe</i>	<i>(perguntar)</i>	<i>por que pediram you?</i> <i>you não pode...?*</i>
<i>Negros americanos de classe média</i>	<i>começaram a afirmar</i>	<i>negro é bonito</i>

* Aqui temos um processo verbal resultante de um processo mental, ou seja, a *preocupação* por parte da mãe de Richard, que leva ao questionamento do filho, como veremos a seguir.

QUADRO 42
Processos Mentais

Experienciador	Processo	Fenômeno
<i>Eu</i>	<i>intrigava</i>	<i>relação entre pele escura...</i>
<i>Eu</i>	<i>considerava</i>	<i>serem as grandes vítimas...</i>
<i>Minha mãe</i>	<i>preocupava</i>	<i>por que pediram você?</i>
<i>Eu</i>	<i>fui capaz de olhar</i>	<i>me (reflexivo)</i>
<i>Você</i>	<i>sabe</i>	<i>quão importante ...</i>

QUADRO 43
Processos Relacionais Atributivos

Portador	Processo	Atributo
<i>Minha aparência</i>	<i>é</i>	<i>escura</i>
<i>Minha pele</i>	<i>é</i>	<i>marrom</i>
<i>Eu</i>	<i>não fico</i>	<i>vermelho ao sol.</i>
<i>Minha pele</i>	<i>vai escurecendo (torna-se escura)</i>	<i>aos poucos</i>
<i>Você</i>	<i>parece</i>	<i>um negrito</i>
<i>A aparência</i>	<i>é</i>	<i>importante neste país</i>
<i>Negro</i>	<i>é</i>	<i>bonito</i>
<i>Minha aparência</i>	<i>assume</i>	<i>sua significância...</i>
<i>Eu</i>	<i>poderia ser</i>	<i>uma pessoa pública</i>

A escolha dos atores sociais que o narrador faz para tecer as relações entre si mesmo e a sociedade americana e entre ele próprio e outros grupos de imigrantes mexicanos ocorre da seguinte forma:

- Atores sociais referidos por *Assimilação* (coletivização) - refere-se a:
 - grupos de indivíduos, pluralização: pessoas escuras (raça); pobres (classe social); vizinhos; estranhos; negros americanos de classe média (raça e classe social);
 - um substantivo que denote um grupo de pessoas: neste país (p. 49)

- Atores sociais referidos por *Generalização* – refere-se a:
 - classes , através do plural sem artigo ou do singular com artigo: um negrito (raça); uma pessoa pública (cidadania); um jovem (idade) (VAN LEEUWEN, 2003, p. 54)

Todo esse processo de reflexividade do eu (GIDDENS, 2002) se dá num esforço empreendido pelo narrador em pertencer à sociedade local, americana. Entretanto, como aponta Park (2006, p.176), os esforços dos imigrantes em prol da assimilação, marcam-nos enfaticamente como não-americanos. A ideologia aqui implícita é a da relação de poder, onde o povo americano, branco e economicamente hegemônico, serve de modelo para os demais grupos, principalmente os grupos minoritários por eles explorados. O significado do eu ocorre na medida em que me aproximo do ‘olhar do outro’ (BAKHTIN, 1997, p.14-15) e me igualo a ele, sentindo-me pertencente ao grupo. Ao mesmo tempo em que o discurso de Richard reforça sua condição inferior à americana, ele é uma contestação dessa condição, seja no discurso da mãe ou do próprio narrador.

3.6 Seção V – Profissão

Nesse capítulo do livro, o qual se divide em três partes, Richard, partindo da questão racial, trata de sua trajetória acadêmica, comparada à de outros grupos, hispânicos e americanos, além de explicar sua posição contrária ao programa do governo, denominado *ação afirmativa*.

O autor discorre sobre o fato de ser taxado de aluno minoritário devido à sua cor, a qual não só denuncia sua raça, mas lhe confere adjetivos como ‘chicano’, ‘hispânico-americano’ e ‘latino’. Apesar de ser agraciado com ‘algumas exclusividades,’ (grifo meu) por ser considerado minoritário, Richard não consegue se ver no mesmo nível de desvantagem sócio-cultural que os outros membros de grupos minoritários, como hispânicos ou afro-americanos, os primeiros a serem incluídos no programa. Daí surge seu conflito interno, que resultará no seu pedido de saída da universidade em que lecionava. Ele se torna um forte combatente do programa de ação afirmativa, que facilitava a entrada de grupos minoritários nas universidades por meio de cotas, sem, no entanto, prepará-los adequadamente para o ingresso. Deixando-os à mercê de seus próprios conhecimentos, os quais eram quase inexistentes considerando as condições sócio-culturais que possuíam,

esses alunos ficavam à margem dos acontecimentos acadêmicos, o que culminava com seu fracasso educacional ou sua saída da universidade.

É pela empatia com todos aqueles que lutam arduamente para se assimilarem num país estrangeiro e, principalmente, buscarem melhores condições sócio-culturais, que Richard se sente culpado e se desculpa por ter usufruído do programa do governo enquanto conveniente, sabendo ser, ele mesmo, diferente da maioria daqueles que precisavam realmente do programa. Por fim, como forma de redenção e coerência com o discurso de combate à iniciativa do governo, o qual não preparava alunos nos níveis mais básicos, mas, antes, usava de métodos paliativos e políticos para alcançar o apoio das comunidades, Richard vê a demissão voluntária da universidade como a única saída para si próprio.

Como dissemos anteriormente, para Fairclough (2003, p.8-9) ideologia é mais do que simplesmente um conjunto de valores e crenças, mas representações de aspectos do mundo que contribuem para manter as relações de poder de grupos dominantes. Considerando o discurso a forma maior de expressão de nossa visão do mundo e de nossas experiências, é através da análise dos excertos da narrativa de Richard, a seguir, que iremos testemunhar seus conflitos interno e externo na trajetória de sua assimilação da cultura e língua americana, o que se dá ao penoso custo da perda de sua própria cultura, valores e identidade.

Excertos

- 1) “Aluno minoritário – esse era o rótulo que eu carregava na graduação em Stanford e na pós-graduação em Columbia e Berkeley; um leitor não-branco de Spencer e Milton e Austen” (p.153).
- 2) “No final dos anos 1960, americanos não-brancos reivindicavam acesso à universidade, e eu me tornei um beneficiário principal da resposta da academia – seu programa de ação afirmativa” (p.153)
- 3) Na época da ação afirmativa, tornou-se cada vez mais difícil distinguir a vítima de opressão social de classe média da vítima de classe pobre” (p. 160).
- 4) “Certamente nem todos hispano-americanos eram igualmente hispano-americanos. A política da ação afirmativa, assim, nunca pôde distinguir alguém como eu (um aluno universitário de inglês, com ambição de tornar-se professor universitário) de um hispano-americano sem estudo, da periferia, que se prestava a serviços braçais, sem perspectiva de um futuro melhor” (p.161-162).

- 5) “Aqueles menos desfavorecidos foram ajudados primeiro, priorizados porque muitos outros de sua raça eram mais desfavorecidos. A estratégia da ação afirmativa, por fim, não levava a sério o dilema educacional dos alunos necessitados” (p.162).
- 6) “Quando os líderes dos direitos civis inicialmente exigiram a admissão de alunos minoritários aos níveis elevados de educação, os oficiais acadêmicos poderiam tê-los desafiado a buscar uma reforma mais relevante da educação básica e secundária” (p.164-165).
- 7) “Uma coisa era alunos não-brancos de classe baixa afirmarem ser minoritários, outra coisa, cômica, era alunos brancos de classe média falarem de opressão social” (p.176).
- 8) “‘Claro, claro,’ disse um colega judeu de Berkeley. ‘Eu já ouvi tudo isso antes. Nada que você disser, entretanto, realmente mudará o fato de que o programa da ação afirmativa é injusto. Você pode ver isso, não? Não tem nenhum jeito de eu competir com você. Antigamente tinham as cotas para manter meus pais longe de universidades como Yale. Hoje são as quotas que deixam você entrar. E o efeito em mim é o mesmo que era para eles...’” (p.184)
- 9) “No auge da conversa, eu ouvia cada palavra que ele falava. Mas por trás de meus olhos, minha mente recuava — assustada e confusa — então, acordou para uma idéia sem nexos: deixe a universidade. Saia.” (p.184).

Os excertos são compostos por processos mentais, relacionais e verbais. As escolhas gramaticais que representam os processos mentais são *distinguir, priorizar, levar a sério, acordar, ver e ouvir*, os processos verbais, *exigir, falar referir, dizer e desafiar*, e, os processos relacionais, pelos verbos *carregar* (atributo que denota uma qualidade material equivalente ao processo material, formado como particípio de um verbo do processo material, (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p.226), *ser e tornar-se*.

Com relação aos participantes, temos: o próprio narrador, representado pelo pronome *eu* (portador); *esse*, pronome que faz referência anafórica a aluno minoritário (portador); *minoritário* (portador); *isso* (portador, numa referência anafórica a americanos socialmente desfavorecidos); *hispano-americanos* (portador); *política de ação afirmativa* (portador); *hispano-americano da periferia* (ator); *líderes dos direitos civis* (dizente); *oficiais acadêmicos* (portadores do verbo *poderiam* (eram capazes) e dizentes do verbo

desafiar); *alunos não-brancos de classe baixa* (dizentes); *alunos brancos de classe média* (dizentes); *ele* (dizente, em referência anafórica ao colega judeu de trabalho e experienciador do verbo ouvir); *você* (dizente e experienciador em referência direta ao narrador); *eu* (referência ao falante da narrativa, que é o colega judeu, aqui, como ator no processo de competir) e *quotas* (ator).

Quanto aos principais elementos léxico-gramaticais que representam a meta, fenômeno, verbiagem e atributos, temos *rótulo*, *sinônimo de americanos socialmente desfavorecidos*, *a admissão de alunos minoritários*, *tê-los* e *cada palavra*.

As circunstâncias mais uma vez enfatizam a relação de tempo no processo narrativo empreendido pelo autor na reconstrução de suas experiências de aprendizagem da segunda língua e assimilação da cultura americana. Expressões como *em Stanford* e *na pós-graduação em Berkeley, nos anos 1960* e *na época da ação afirmativa*, são tematizadas de forma a focar atenção na importância da época em que os processos ocorreram, os fatos que permearam a condição do narrador de imigrante na América, e os eventos públicos que serviram de cenário para o seu processo de assimilação.

Quanto aos atores sociais, temos os seguintes papéis definidos em Van Leeuwen (2003, p.54):

Escolhas lexicais como *aluno minoritário*, *um leitor não-branco*, *minoritário*, *hispano-americano da periferia*, *americanos socialmente desfavorecidos* são classificadas em grupos, por *classificação*, referindo-se etnicamente aos mesmos. No caso dos dois primeiros termos, *um aluno* e *um leitor* podem ser classificados como *especificados* uma vez que podemos recuperar a referência ao próprio narrador, utilizando o *backgrounding*. As referências são praticamente feitas aos grupos de imigrantes, de um lado, e americanos, do outro, classificação denominada por Van Leeuwen (2003, p.51) de associação, já que os grupos se associam em oposição uns aos outros. Líderes dos direitos civis e oficiais acadêmicos, apesar de serem referenciados como grupos, em *assimilação*, podem, também, ser considerados como referenciados por função, já que o autor enfatiza a posição sócio-política dos mesmos, como indivíduos que podem tomar decisões. Neste caso, o ator social desempenha o papel por *funcionalização*.

Segundo Van Leeuwen (2003, p.43), a língua nos permite fazer escolhas para representarmos os atores que participam ativa ou passivamente de nossos processos de vida. A relevância desses atores será aquela atribuída pelo narrador, segundo a importância

por ele dada aos mesmos, quanto à sua participação nas experiências descritas. Em vários casos, ainda, os atores são omitidos, para que se focalize a experiência em si.

Nas narrativas acima, temos um caso de passivação, *aqueles menos desfavorecidos foram ajudados primeiro*, cujo agente omitido — o sistema de ação afirmativa — pode ser recuperado por *backgrounding*, e casos de exclusão dos atores sociais: *minoritário tornou-se sinônimo de americanos socialmente desfavorecidos* — *mas isso era basicamente uma designação numérica*. Quem fez o termo tornar-se sinônimo? Designação numérica atribuída por quem? A exclusão do ator social se faz oportuna aos interesses do narrador em isentar um único indivíduo de responsabilidade, focando o sistema, e não, a agência. É o que acontece, também, em *tornou-se cada vez mais difícil distinguir a vítima de opressão social de classe média da vítima de classe pobre* — cada vez mais difícil para quem? Para todos os americanos e imigrantes, ou ambos? Ou seria para os governantes? No caso deste último, o não-discernimento dos grupos poderia endossar o erro do favorecimento indevido de bolsas de estudo, como criticado por Richard no excerto no. 5.

Considerando que o discurso é sócio-historicamente construído numa relação dialética com as práticas nas quais se insere, como afirmam, por exemplo, Chouliaraki e Fairclough (1999, p.37-50), é preciso atentar para o contexto do qual o discurso e as práticas discursivas fazem parte. No nosso caso acima, o palco que serve ao discurso é o político, educacional e sócio-econômico. Ao contestar o programa governamental de ação afirmativa, que visa ajudar indivíduos minoritários a entrar nas universidades independentemente da razão — racial ou econômica —, Richard contesta toda uma política de tratamento social de grupos minoritários nos Estados Unidos da América, ao fazer escolhas que representam as inadequações e injustiças do programa educacional do governo, principalmente em relação aos imigrantes hispânicos. É oportuno observar, porém, que ele mesmo se vê num dilema ao ser rotulado de minoritário, fato este que o ajuda a ter uma carreira acadêmica de sucesso.

Essa é uma questão totalmente social, a qual é exacerbada na modernidade tardia Giddens (2002). Para Giddens as divisões de classe e outras formas de desigualdade, com respeito a gênero ou etnicidade, podem ser parcialmente definidas em termos do acesso diferencial a formas de auto-realização e de acesso ao poder (p.13). A análise semântica e sistêmico-funcional feita acima é ilustrada de forma clara nos quadros abaixo:

QUADRO 44
Processos Mentais

Experienciador	Processo	Fenômeno
<i>(Qualquer indivíduo)</i>	<i>distinguir</i>	<i>a vítima de opressão social ...</i>
<i>A política de ação afirmativa</i>	<i>distinguir</i>	<i>alguém como eu de ...</i>
<i>A política de ação afirmativa (implícito)</i>	<i>priorizar</i>	<i>aqueles menos desfavorecidos</i>
<i>A estratégia de ação afirmativa</i>	<i>não levava a sério</i>	<i>dilema educacional dos ...</i>
<i>Colega judeu de Berkeley</i>	<i>ouvir</i>	<i>tudo isso</i>
<i>Eu (Richard)</i>	<i>ouvia</i>	<i>cada palavra que ele falava</i>
<i>Minha mente</i>	<i>recuava</i>	-----
<i>Minha mente</i>	<i>acordou</i>	<i>para uma idéia sem nexos</i>

QUADRO 45
Processos Verbais

Dizente	Processo	Verbiagem
<i>Americanos não-brancos</i>	<i>reivindicavam</i>	<i>acesso à universidade</i>
<i>Líderes dos direitos civis</i>	<i>exigiram</i>	<i>a admissão de alunos minoritários</i>
<i>Alunos não-brancos de classe baixa</i>	<i>afirmarem</i>	<i>ser minoritários</i>
<i>Alunos não-brancos de classe média</i>	<i>falarem</i>	<i>de opressão social</i>
<i>Colega judeu de Berkeley</i>	<i>disse</i>	<i>claro, claro. eu já ouvi...</i>
<i>Você (Richard)</i>	<i>disser</i>	<i>nada</i>

QUADRO 46
Processos Relacionais de Identificação

Identificador	Processo	Identificado
<i>Esse (aluno minoritário)</i>	<i>era</i>	<i>o rotulo</i>
<i>Eu (Richard)</i>	<i>me tornei</i>	<i>beneficiário principal</i>
<i>Menos favorecidos</i>	<i>que eram (implícito)</i>	<i>aqueles</i>
<i>Uma coisa</i>	<i>era</i>	<i>alunos não-brancos ...</i>
<i>Outra coisa</i>	<i>era</i>	<i>alunos de classe média</i>

QUADRO 47
Processos Relacionais Atributivos

Portador	Processo	Atributo
<i>Nem todo hispano-americano</i>	<i>era</i>	<i>hispano-americano (aqui se referindo à condição da pobreza sócio-cultural)</i>
<i>Muitos outros de sua raça</i>	<i>eram</i>	<i>mais desfavorecidos</i>
<i>O programa de ação afirmativa</i>	<i>é</i>	<i>injusto</i>
<i>O efeito em mim</i>	<i>é</i>	<i>o mesmo que para eles</i>

3.7 Seção VI – Sr. Segredos

Neste último capítulo do livro, Richard tenta explicar a razão de ter escrito o livro, a contragosto de seus pais, principalmente sua mãe, enquanto busca, com sua narrativa, resgatar as relações com seus familiares, onde já não se sente mais à vontade como na infância. A explicação da necessidade de escritura do livro é mais uma forma de justificar para si mesmo a revelação pública que faz de seu mundo interior e de suas relações familiares e sociais, além de ser uma maneira de auto-reconstrução. Ainda no próprio título do livro, *Hunger of Memory*, Richard nos revela sua fome e necessidade de reconstruir suas memórias, resgatar sua identidade e mostrar publicamente todo o árduo processo vivido, que justificará sua condição de assimilado. É a sua forma de explicar a concessão dos direitos recebidos enquanto menino-bolsista e candidato preferido a postos de professor nas grandes instituições acadêmicas dos EUA.

É como afirmam Brockmeier e Harré (2003, p.10): “O impulso de alguém ao contar sua vida raramente é uma necessidade simplesmente orientada para registrar os fatos da vida.” Ao narrar sua história, o indivíduo constrói não só uma representação dos eventos e do seu mundo, mas, principalmente, a si mesmo, o seu *eu*, à medida que revive suas experiências. A biografia, ao tornar-se discurso narrado pelo sujeito autor e protagonista, instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária (CARVALHO, 2003).

Excertos

- 1) “Eu estou escrevendo precisamente sobre aquelas coisas que minha mãe pediu-me para não revelar. Logo após eu ter publicado minha primeira autobiografia há sete anos, minha mãe escreveu-me uma carta implorando para que eu nunca mais escrevesse sobre nossa família. ‘Escreva sobre outra coisa no futuro. Nossa vida em

família é privada.’ Além disso: ‘Por que você precisa dizer para os *gringos*¹⁰ o quão ‘dividido’ você se sente da sua família?’” (p. 189).

- 2) “Eu temia que minha absorção com os eventos do meu passado levasse a uma recusa imatura de viver o presente. A idade adulta parecia consumida pela memória. Eu me dizia o contrário. Eu me dizia que o ato de lembrar é um ato do presente. (Ao escrever esta autobiografia, eu estou, na verdade, descrevendo o homem que me tornei — o homem no presente)” (p.190).
- 3) “É para aqueles os quais minha mãe chama de *gringos* que eu escrevo. Os *gringos*. A expressão me lembra que ela [a mãe] e meu pai não acompanharam seus filhos todo o caminho para a americanização completa” (p.191).
- 4) “Algumas pessoas me falaram como é maravilhoso o fato de eu ser o primeiro na minha família a escrever um livro. Eu me confino a um longo silêncio. Mas eu não dou voz a meus pais escrevendo sobre suas vidas. Eu me diferencio deles ao escrever sobre a vida que dantes partilhamos” (p.202).
- 5) “Ao encontrar as palavras públicas para descrever sentimentos, um indivíduo pode descrever-se para si mesmo. Ele nomeia o que antes era somente confusamente sentido” (p.203).
- 6) “O sujeito pode usar palavras *pronunciadas* para revelar seu eu pessoal a estranhos. Mas as palavras escritas aumentam o sentimento de privacidade. Elas permitem a mais completa e cuidadosa exploração” (p.204).
- 7) “Eu nunca quis magoar... Eu penso, entretanto, que os estudos dividiram a família... isso é o que ocorre na maioria das famílias, apesar de ser raramente discutido...” (p.205).

Novamente, Richard faz uso dos processos materiais, verbais, mentais e relacionais são mais uma vez utilizados para compor sua narrativa:

QUADRO 48

Processos Materiais

Ator	Processo	Meta
<i>Eu</i>	<i>estou escrevendo</i>	<i>sobre aquelas coisas ...</i>
<i>Eu</i>	<i>ter publicado</i>	<i>minha primeira autobiografia</i>

¹⁰ Itálicos dos recortes das narrativas constantes do original

QUADRO 48
Processos Materiais

(continuação)

Ator	Processo	Meta
<i>Minha mãe</i>	<i>escreveu</i>	<i>uma carta</i>
<i>Eu</i>	<i>estou descrevendo</i>	<i>o homem que me tornei</i>
<i>Minha mãe e meu pai</i>	<i>não acompanharam</i>	<i>seus filhos</i>
<i>Eu</i>	<i>não dou</i>	<i>voz</i>
<i>As palavras escritas</i>	<i>aumentam</i>	<i>o sentimento de privacidade</i>
<i>Os estudos</i>	<i>dividiram</i>	<i>a família</i>
<i>Nós</i>	<i>partilhamos</i>	<i>a vida</i>

QUADRO 49
Processos Mentais

Experienciador	Processo	Fenômeno
<i>Eu</i>	<i>temia</i>	<i>que minha absorção...</i>
<i>A expressão</i>	<i>lembra</i>	<i>richard (pronomo oblíquo me)</i>
<i>Eu</i>	<i>nunca quis</i>	<i>magoar</i>
<i>Eu</i>	<i>penso</i>	<i>que os estudos dividiram...</i>

QUADRO 50
Processos Relacionais Atributivos

Portador	Processo	Atributo
<i>Nossa vida em família</i>	<i>é</i>	<i>privada</i>
<i>O ato de lembrar</i>	<i>é</i>	<i>um ato do presente</i>
<i>Eu</i>	<i>tornei-me</i>	<i>o homem do presente*</i>
<i>O fato de eu ser o primeiro...</i>	<i>é</i>	<i>maravilhoso</i>
<i>Eu (me)</i>	<i>sou (diferencio)</i>	<i>diferente [deles]**</i>
<i>O que antes</i>	<i>era</i>	<i>somente confusamente sentido</i>
<i>Isso</i>	<i>é</i>	<i>o que ocorre na maioria das famílias (identificador)</i>
<i>Isso</i>	<i>é</i>	<i>raramente discutido</i>

* Nessa oração, reflexiva, temos o atributo tematizado, marcado, para ênfase no resultado do processo de assimilação e de educação de Richard.

** Segundo Halliday e Matthiessen (2004, p.222), este é um caso em que o Atributo é construído como um *Processo* qualitativo — *me diferencio dele*, e não, um *Atributo* qualitativo.

Os três últimos exemplos grifados em cinza têm como atributo um elemento Circunstancial (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 240).

QUADRO 51
Processos Verbais

Dizente	Processo	Verbiagem
<i>Minha mãe</i>	<i>pediu</i>	<i>para não revelar</i>
<i>Você (Richard)</i>	<i>dizer</i>	<i>o quão dividido você se sente ...</i>
<i>Eu</i>	<i>dizia</i>	<i>o contrário</i>
<i>Eu</i>	<i>dizia</i>	<i>que o ato de lembrar...</i>
<i>Minha mãe</i>	<i>chama</i>	<i>de gringos</i>
<i>Algumas pessoas</i>	<i>falaram</i>	<i>como é maravilhoso...</i>
<i>O sujeito</i>	<i>pode usar palavras pronunciadas</i>	<i>para revelar seu eu...</i>

Um aspecto importante nesta última seção é a referência temporal que o autor faz em sua narrativa – circunstância de tempo. Ao alternar as narrativas entre o presente e o passado, o narrador reforça a conclusão de seu processo de assimilação e educação nos Estados Unidos, trazendo o leitor/ouvinte para o momento da escritura do livro, o que Labov (1997) denomina de coda, enquanto ao mesmo tempo o relembra dos fatos e sentimentos experienciados. Nas palavras de Polkinghorne (1988, p.106),

a riqueza narrativa ocorre quando o sujeito revisa, seleciona e ordena detalhes passados, de forma a criar uma auto-narrativa coerente e satisfatória que servirá como justificativa para a condição e situação atuais do sujeito.

Quanto aos atores sociais representados nas narrativas acima, Richard se coloca como o principal agente, já que é o protagonista das experiências vividas e autor de sua própria história. Além disso, outros agentes ativos incluem *sua mãe, seu pai, os estudos e a expressão*. *Os gringos* são representados aqui como atores passivos referidos por *assimilação*. Eles são os que receberão a visão que o autor tem de todo o seu processo de amadurecimento e assimilação da cultura americana. Ainda, eles são referenciados pelo autor por indeterminação, pelo pronome *aqueles*. A recuperação identitária é possível através da referência catafórica na frase. O autor os coloca claramente como sendo o grupo oposto aos seus interesses de inclusão social.

Algumas pessoas, um indivíduo e um sujeito são, todos, referidos como atores indeterminados. Além de anonimizar o ator social (VAN LEEUWEN, 2003, p.52), a

indeterminação torna irrelevante para o leitor/ouvinte o agente da ação. No caso de *um indivíduo* e *um sujeito*, a ação também é generalizada, parecendo estar ao alcance de todos.

A questão das escolhas léxico-gramaticais é um dos aspectos relevantes tanto da gramática sistêmico-funcional quanto da análise crítica do discurso. Essas escolhas feitas para representação de experiências vividas e das ideologias que sustentam as relações discursivas e sociais, tendo em mente que essas duas se constituem mutuamente numa relação dialética, estão inseridas nas práticas sociais.

Ao defender que as escolhas são sempre feitas em relação a outras opções não consideradas, ou seja, o que se diz é sempre dito em relação ao não dito, Fairclough (2003, p.17) reafirma sua posição assumida em Fairclough (1992, p.65-75) de que as práticas discursivas contribuem para a formação das relações e identidades sociais e que essas últimas têm várias orientações, ou seja, focalizam relações econômicas, políticas, culturais e ideológicas. Ao mesmo tempo, temos que o discurso ideológico não só naturaliza, mas também sustenta e muda os significados do mundo representado a partir das várias posições nas relações de poder. É o caso dos excertos acima, onde essas relações de poder são claramente delineadas nas escolhas léxico-gramaticais feitas por Richard. Elementos lexicais como *gringos*, *aquelas coisas*, *primeiro a escrever um livro* e *os estudos dividiram a família*, por exemplo, espelham a separação que o autor faz tanto da sociedade americana quanto de sua família. Resulta daí a dificuldade em expressar tamanha divisão entre dois mundos, conforme as palavras do excerto no. 5. A própria questão da busca pela assimilação da cultura e da língua americanas deixa clara a consideração que todos tem da supremacia dos EUA sobre os imigrantes e restante do mundo, como alvo a ser alcançado.

O autor justifica a negação ao pedido da mãe para que guarde em segredo as experiências familiares, dizendo escrever justamente para os gringos, como forma de mostrar-lhes o homem que ele se tornara — imigrante assimilado na cultura americana, depois de ter vivido inúmeros percalços e até mesmo aberto mão de seu próprio mundo, família e sua própria identidade. É a perda da privacidade durante o processo de assimilação e o ganho de uma nova cultura, como é agora, depois de adulto, a perda da privacidade em prol da vida pública, desta vez, porém, não só restrita ao país em que adotou, mas acessível a todos os possíveis leitores. Admite a simplicidade dos pais em relação à cultura americana, na expressão da distância que os mesmos mostram em face do sucesso acadêmico, profissional e social dos filhos (excerto no. 3) e diante do próprio fato

linguístico, ou seja, o tratamento que a mãe dá aos americanos, chamando-os de *gringos*, o que denota distância e diferença em relação ao mundo privado em casa.

Por fim, a total assimilação que o autor fala no excerto no. 3 e que tanto ambicionara desde um momento em sua infância, tornando-se um estranho em sua própria família, é representada na distinção que faz entre si mesmo e seus pais, como em “*Eu me diferencio deles ao escrever sobre a vida que dantes partilhamos*” (excerto no. 4).

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos 6 capítulos que compõem a obra *Hunger of Memory – The Education of Richard Rodriguez*, corpus da presente pesquisa, passaremos, agora, às considerações finais.

Com vistas a melhor entender o processo de construção identitária vivido por imigrantes que se dispõem a se inserir na cultura americana e construir e negociar sua identidade nessa sociedade, a pesquisa buscou analisar os elementos léxico-gramaticais utilizados pelo narrador no relato dessas experiências, à luz da gramática sistêmico-funcional de Halliday e Matthiessen (2004), como também fazer uma interpretação dos atores sociais, participantes que tiveram um importante papel no percurso vivenciado pelo narrador, conforme teoria definida por Van Leuween (2003). Por fim, fizemos uma terceira e última análise, no nível semântico, dos discursos que compõem a narrativa autobiográfica.

Mais uma vez ressaltamos aqui o fato de que, apesar de ser somente um estudo de caso, o corpus analisado constitui um ótimo exemplo do processo experienciado por inúmeros imigrantes nos EUA para chegarem à condição de assimilados. Prova disso, é a ampla utilização desse *corpus*, conforme mencionamos, nas escolas e universidades americanas, em cursos de literatura e linguística, focalizando questões sobre imigração, identidade e discurso¹¹.

Essa reflexão começa, então, com uma revisão das questões propostas e posterior apresentação dos respectivos resultados da análise que buscou respondê-las. Considerando que as duas primeiras propostas se relacionam de forma estreita, decidimos respondê-las conjuntamente.

- 1) Quais as escolhas léxico-gramaticais realizadas para representar os participantes, processos e circunstâncias que contribuem para a sua construção identitária e consequente socialização?

¹¹ **AP English Language & Composition Syllabus** at <<<http://www.freewebs.com/dgottner-englishatrhs/APPROVED%20AP%20COURSE%20SYLLABUS.pdf>>>; **Teacher's College Press** at <<http://www.tcpress.com/pdfs/Supplement_0807751162.pdf>>; **Vanderbilt University** at <<<http://webspaceship.edu/kmlong/melus/melus-conference99program.htm>>>, etc.

- 2) Como essas escolhas contribuem para o seu processo de transição entre a *identidade individual*, no contexto familiar (mexicano) e a *identidade social*, no contexto acadêmico e da sociedade americana?

Vimos que as escolhas feitas por Richard para representar esses elementos se dão, dentro do universo da transitividade, por meio de processos materiais, relacionais, mentais, verbais e comportamentais. No caso dos participantes, apesar de ter sido o agente de seu próprio processo de assimilação na maior parte do tempo, várias foram as circunstâncias em que o próprio narrador se colocou como beneficiário desse processo. Nesses casos, professores, colegas de sala, outros imigrantes e principalmente o governo foram representados como os principais agentes causadores de mudanças. Outros participantes que também merecem destaque especial foram os membros de sua família. Marco divisório entre seu mundo privado (em espanhol) e o público (inglês), a família passa de refúgio contra a sociedade americana, inicialmente hostil, distante e fria, para ser o local onde nosso protagonista se sentia um completo estranho. A forte presença materna, que é uma característica da sociedade latina, católica, é representada principalmente nas seções III e IV desta pesquisa. Porém, o papel feminino na última seção não exerce mais tanta influência assim sobre o nosso protagonista. Agora, ele vê sua mãe com enorme carinho e respeito, mas, também, como alguém que se coloca ao largo e distante, tanto da cultura americana, mesmo após tantos anos, quanto de si próprio, Richard, então, um indivíduo americanizado. Claro que essa distância se dá no próprio desenrolar de seu processo de inserção social, pela escolha do próprio Richard de buscar realmente sua assimilação na sociedade americana.

Quanto aos processos utilizados, temos os processos materiais na representação do agenciamento voluntário e responsável por parte de Richard, em busca da segunda língua e da assimilação da cultura americana. Os processos mentais denotam, por sua vez, a visão do autor de si mesmo, principalmente quando se afasta da narrativa na primeira pessoa e dá voz ao outro, *menino-bolsista, uma criança ou garoto*, Seção II, cap. IV. Com relação a esse ponto, Giddens (2002, p.12) afirma que, na ordem pós-tradicional da modernidade, a auto-identidade se torna um empreendimento reflexivamente organizado.

As propriedades atributivas e identificativas, inerentes ao processo relacional, vêm representar o narrador nas suas relações religiosas e étnicas. Por meio de processos atributivos ou de identificação, Richard nos fala tanto sobre sua relação com o catolicismo

em espanhol e em inglês, quanto de seu dilema étnico, que o faz lembrar, a todo instante, de sua condição de imigrante. Vemos um protagonista angustiado, não só por sua frustração religiosa resultante da perda de sua crença nas liturgias aprendidas desde a infância, como pelo fato de carregar na própria pele sua marca de imigrante, condição que o beneficiou durante todo o seu processo acadêmico e contra a qual ele lutou. Opções lexicais como *Cristo mediador, não-católico, rituais, paroquialismo e religião da minha família* mostram como o narrador percebe bem a diferença entre seu mundo em espanhol e sua situação de imigrante assimilado. Apesar de partilharem a mesma fé católica, a religião não serve muito mais do que como uma mera ponte linguística que o ajudará a se inserir nas práticas sociais locais. Nessas práticas, ele sempre se confronta com questões político-sócio-raciais, o que foi percebido e mostrado através de escolhas lexicais como *negrito, oleoso, pancho, pele escura, moreno e trabalho braçal*, por exemplo.

De todas as experiências representadas, na verdade, a mais importante, considerando as condições em que ocorreu, vem a ser, mesmo, a da própria escritura do texto, ocorrida a despeito do pedido de sua mãe para que ele não revelasse aos *gringos* suas intimidades em família. Mas, é justamente para esses gringos e por causa deles que Richard decidiu abrir as portas de seu recôndito mais íntimo e contar suas experiências vividas para construir sua identidade americana, o que demandou o distanciamento e consequente perda de seu primeiro mundo. Observamos ser esta a resposta que Richard vai dar à sociedade americana, quando esta lhe cobra o fato de se opor a um projeto do governo americano, tendo desfrutado, em praticamente todo o processo de conquista social, desse mesmo privilégio por causa de sua condição social, política e étnica. É seu grito de coerência dado quando ele abre mão de sua honrosa e confortável posição de professor da universidade da Califórnia para escrever sua história e mostrar ao mundo quão doloroso e trabalhoso fora o caminho percorrido até se sentir um homem assimilado.

Assim, por último, temos as circunstâncias em que esse processo ocorreu. Escolhas gramaticais de tempo, lugar e modo compõem o pano de fundo da história de nosso protagonista. Alguns exemplos a seguir, extraídos do texto, nos dão uma clara idéia do processo vivido pelo autor. Começando a narrativa pelo que Labov denomina de Coda (ver item 3.1 da Introdução), o narrador logo nos remete a seu estado presente de sujeito *assimilado*, circunstância essa que reflete o sucesso no alcance de seu objetivo. Por toda a narrativa, temos o contraste entre *na sala de aula* e *em casa*, entre *o público* e *o privado*, que representam bem a transição e o dilema interno experienciados pelo protagonista da

história, com relação a seus dois mundos. Sintagmas como no *final dos anos 60 e 20 anos mais tarde*, permitem que o leitor construa uma idéia do tempo que Richard levou para chegar à condição de assimilado. Finalmente, termos como *chicano*, *pancho* e *minoritário*, por exemplo, refletem, também, a condição de imigrante e o distanciamento da sociedade americana em que viveu autor, servindo de base para que o leitor entenda melhor seu processo.

Quanto à terceira pergunta, que focaliza a representação dos atores sociais e sua importância em todo o processo do autor, nós a repetimos a seguir:

- 3) Como se dão as representações dos atores sociais, seus papéis desempenhados nos processos experienciados pelo autor e sua contribuição na formação identitária e socialização do autor;

A pesquisa identificou, na narrativa de Richard, a maioria dos papéis desempenhados pelos atores sociais, conforme descritos em Van Leeuwen (2003, p. 32-70) e apresentados, nesta pesquisa, no capítulo I - Percurso Teórico. Em face da divisão que se impõe entre os dois mundos do narrador, privado e público, tivemos casos de atores com papéis de associação, na representação dos grupos, além de casos de assimilação e generalização.

Os papéis sociais desempenhados pelo narrador alternam entre representações por passivação (cap. I desta pesquisa), enquanto beneficiário do programa do governo e da língua falada em família, e por ativação, ao se colocar à frente do seu processo de aculturação e aprendizagem do inglês.

Em outros momentos, Richard optou pela exclusão ou omissão dos atores, de forma a focalizar a experiência ou a ação em si mesma.

Essas representações dos atores sociais deixam clara a importância que Richard dá à sua reconstrução identitária no relato de suas experiências ao leitor. Os papéis atribuídos a todos os envolvidos no seu processo de sujeito assimilado fazem com que o leitor conheça as visões de mundo e dos sujeitos características do autor, bem como as posições assumidas nas várias e diferentes práticas discursivas nas quais adentrou.

A conclusão que, por fim, fazemos dos resultados do estudo realizado é que o processo de assimilação de uma nova cultura se faz através da língua e somente por ela. Esse é um processo que demanda tempo, ainda que esse tempo varie de acordo com os aspectos que envolvem cada experiência, e muito esforço por parte do imigrante-aprendiz.

Concordamos plenamente com Richard quanto ao fato de o indivíduo ter que se distanciar de sua própria cultura e língua para poder se aculturar no novo país, o que é defendido, também, em Pavlenko e Lantolf (2001, 162-166) quando os autores tratam da fase de perda (da identidade lingüística, cultura, etc.) que o aprendiz da L2 sofre, para poder, então, se inserir na nova cultura e, também ainda, em Norton (2000)¹², por exemplo.

Com relação à construção identitária, é oportuno citar aqui a posição assumida por Moita Lopes (2006, p. 41) de que a identidade do indivíduo se constrói somente na língua e por meio dela, o que faz com que ele não tenha nenhuma identidade fixa anterior à língua.

Portanto, mesmo apesar de ser este um estudo de caso somente, temos aqui um bom exemplo de como a língua propicia o processo de construção identitária e de como a análise linguística pode ser utilizada para estudar fenômenos sociais, reconhecendo o poder do discurso como construtor do sujeito. Tanto a perspectiva léxico-gramatical quanto a perspectiva no nível semântico da GSF se mostram de enorme valia para representar e (re)construir experiências e os próprios sujeitos, inserindo-os num contexto maior de significação social através de suas práticas discursivas.

Apesar de estarmos cientes da amplitude do assunto aqui levantado para estudo, o que nos deixa clara a limitação que nos é imposta quanto ao tratamento exaustivo das possibilidades de abordagem do assunto, acreditamos ter atingido nosso objetivo ao mostrar, o que já foi mencionado anteriormente, como a GSF de Halliday (2004), aliada a Teoria da Representação dos Atores Sociais de Van Leeuwen (2003)¹³ podem constituir instrumentos complementares e eficazes na análise das questões sobre construção identitária, imigração e aprendizado da segunda língua.

Além disso, procuramos também enfatizar a importância de observarmos o processo de educação na L2 e inserção e assimilação de uma nova cultura pela perspectiva do próprio sujeito, o que nos permitirá entender as realidades dos processos e os sentimentos experienciados, nas representações feitas pelo indivíduo.

¹² NORTON, B. *Identity and Language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow, Longman, 2000.

¹³ Ver capítulo 1 *Percurso Teórico* para referências sobre essas teorias: GSF e Representação dos Atores Sociais.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 2006.
- BARKER C. e GALASINSKI D. *Cultural Studies and Discourse Analysis: A Dialogue on Language and Identity*, London, SAGE Publications, 2001
- BROCKMEIER, J. e HARRÉ, R. *Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo*, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 16 (3), 2003, p. 525-535. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a11.pdf>>. Acesso em 6 de agosto, 2010.
- BUTLER, Y.G. e HAKUTA, K. Bilingualism and Second Language Acquisition. IN: BHATIA, K. T. e RITCHIE, W.C. (Eds.) *The Handbook of Bilingualism*, UK, Blackwell Publishing, 2006.
- CARVALHO, I.C.M. *Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica*. *Horizonte Antropológico*, v.9/19, Porto Alegre, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010471832003000100012&lng=&nrm=iso>. Acesso em 23 janeiro, 2011.
- CARRANZA I. E. *Winning the Battle in Private Discourse: rhetorical-logical operations in storytelling*. *Discourse & Society*, vol. 10, 1999, p. 509-541. Disponível em <<http://das.sagepub.com/content/10/4/509>>. Acesso em 26 de Setembro, 2010.
- CASTELLS, M. *O Poder da Identidade*, São Paulo, Paz e Terra, 2008.
- CHOULIARAKI L. e FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh, Edinburgh University Press, 1999.
- COMBS, M.C., EVANS, C., FLETCHER, T., PARRA, E. e JIMÉNEZ, A. *Bilingualism for the Children: Implementing a Dual-Language Program in an English-Only State*. *Educational Policy*, vol. 19, 2005, p. 701-728. Disponível em <<http://epx.sagepub.com/content/19/5/701>>. Acesso em 26 de Setembro, 2010.
- DE FINA, A. *Identity in Narrative: A Study of Immigrant Discourse*, Philadelphia, USA, John Benjamins Publishing Company, 2003.
- DE FINA, A. Group identity, narrative and self-representations, IN: DE FINA, A., SCHIFFRIN, D., BAMBERG, M. (eds.) *Discourse and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006, p. 351-375.
- DENZIN, N.K., LINCOLN, Y.S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa – Teorias e Abordagens*, 2ª Ed., Porto Alegre, Artmed, 2006.
- EDWARDS, J. Foundations of Bilingualism. IN: BHATIA, K. T. e RITCHIE, W.C. (Eds.) *The Handbook of Bilingualism*, UK, Blackwell Publishing, 2006.

- EDWARDS, J. *Narrative and Identity*, UK, Cambridge University Press, 2009.
- EGGINS, S. *An Introduction to Systemic-Functional Linguistics*. London, Continuum International Publishing Group, 2004.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social Change*, Cambridge, Polity Press, 1992.
- FAIRCLOUGH, N. Discurso, mudança e hegemonia. IN: PEDRO, E.R. (org.) *Análise Crítica do Discurso*, Lisboa, Editorial Caminho, 1997.
- FAIRCLOUGH, N. *Analyzing Discourse*, London, Routledge, 2003.
- FRANÇA, J.L. e VASCONCELLOS, A. C. *Manual para Normalização de Publicações Técnico-científicas*, 7ª ed. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2004.
- GILLANDERS, C. e JIMÉNEZ, R.T. *Reaching for success: A close-up of Mexican immigrant parents in the USA who foster literacy success for their kindergarten children*. *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 4, p. 243-269, 2004. Disponível em <<http://ecl.sagepub.com/content/4/3/243>>, Acesso em 11 de janeiro, 2011.
- GOFFMAN, E. *The Representation of Self in Everyday Life*, USA, Anchor Books, 1959.
- GUIDENS, A. *Modernidade e Identidade*, Rio de Janeiro, Zahar Editora, 2002.
- HAESBAERT, R. Fim dos Territórios ou Novas Territorialidades? IN: MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C. (Org.) *Identidades – Recortes Multi e Interdisciplinares*, Campinas-SP, Mercado das Letras, 2002.
- HALLIDAY, M.A.K. e MATTHIESSEN, C.M.I.M. *An Introduction to Functional Grammar*, UK, Hodder Arnold, 2004.
- KLEIMAN, A.B. A Construção de Identidades em Sala de Aula: Um Enfoque Interacional. IN: SIGNORINI I. (org.). *Língua(gem) e Identidade*, Campinas, Mercado das Letras, 2006.
- LABOV, W. *Some further steps in narrative analysis*. *Journal of Narrative and Life History*, Vol. 7, p. 395-415, 2007. Disponível em <<http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html>>. Acesso em 12 de Dezembro, 2010.
- LANDRY, R., ALLARD, R. e DEVEAU, K. *Self-determination and Bilingualism*. *Theory and Research in Education*, vol. 7, 2009, p. 203-213. Disponível em <<http://tre.sagepub.com/content/7/2/203>>. Acesso em 26 de Setembro, 2010.
- LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. *Narrative Research – Reading, Analysis and Interpretation*. California, USA, Sage Publications, Inc., 1998.
- MARTÍNEZ-ROLDÁN, C.M. e MALAVÉ, G. *Language Ideologies Mediating Literacy and Identity in Bilingual Contexts*. *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 4, 2004, p. 155-180. Disponível em <<http://ecl.sagepub.com/content/4/2/155>>. Acesso em 12 de Outubro, 2010.

MEY, J. Etnia, Identidade e Língua. IN: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e Identidade*, Campinas, Mercado das Letras, 2006.

MOITA LOPES, L.P. DA. *Identidades Fragmentadas - A Construção Discursiva de Raça, Gênero e Sexualidade em Sala de Aula*, Campinas, SP, Mercado das Letras, 2006.

NG HUNG, S. *From Language Acculturation to Communication Acculturation: Addressee Orientations and Communication Brokering in Conversations*. *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 26, p.75-90, Sage Publications, 2007. Disponível em <<http://jls.sagepub.com/content/26/1/75>>. Acesso em 26 de Setembro, 2010.

PARK, Y. *Constructing Immigrants – A Historical Discourse Analysis of the Representations of Immigrants in US Social Work, 1882-1952*. *Journal of Social Work*, vol. 6(2), p. 169-203, Sage Publications, 2006. Disponível em <<http://jsw.sagepub.com/content/6/2/169>>. Acesso em 26 de Setembro, 2010.

PAVLENKO A. & LANTOLF J.P. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. IN: LANTOLF J.P. (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford ,Oxford University Press, 2001.

PENNA, M. Relatos de Migrantes Questionando as Noções de Perda de Identidade e Densuramento_ IN: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e Identidade*, Campinas, Mercado das Letras, 2006.

POLKINGHORNE, D.E. *Narrative Knowing and the Human Sciences*, New York, State University of New York Press, 1988

RAJAGOPALAN, K. O Conceito de Identidade em Linguística: É Chegada a Hora para uma Consideração Radical?_ IN: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e Identidade*, Campinas, Mercado das Letras, 2006.

RODRIGUEZ, R. *Hunger of Memory – The Education of Richard Rodriguez*, New York, USA, The Dial Press, 1982.

RIESSMAN, C.K. *Narrative Analysis*. California, USA, Sage Publications, 1993.

SAID, E. *Culture and Imperialism*. New York, USA, Vintage Books, 1994.

SILVA, T.T. A Produção Social da Identidade e da Diferença. IN: SILVA, T.T. (org.) *Identidade e Diferença – A Perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2007.

TEIXEIRA, L. C. *Escrita autobiográfica e construção subjetiva*. *Psicologia USP*, v.14, n.1, São Paulo, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642003000100004>. Acesso em 22 Janeiro, 2011.

TONG, F.; IRBY, B.J.; LARA-ALECIO, R. e MATHES, P.G. *English and Hispanic Acquisition by Hispanic Second Graders in Developmental Bilingual Programs: A 3-year Longitudinal Randomized Study*. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 30, No. 4,

p. 500-529, 2008. Disponível em <<http://hjbs.SAGEpub.com>>. Acesso em 28 de janeiro, 2011.

VAN DER VALK, I. *Right-Wing Parliamentary Discourse on Immigration in France*. Discourse Society, vol. 14, No. 3, p. 309-348, 2003. Disponível em <<http://das.sagepub.com/content/14/3/309>>. Acesso em 28 de janeiro, 2011.

VAN DIJK, T. Semântica do Discurso e Ideologia. IN: PEDRO, E.R. (org.) *Análise Crítica do Discurso*, Lisboa, Editorial Caminho SA, 1997.

VAN LEEUWEN, T. The Representation of Social Actors. IN: CALDAS-COULTHARD, C.R. e COULTHARD, M. (eds.) *Texts and Practices – Readings in Critical Discourse Analysis*, London, 2003, pp. 32-70.

VENTURA, M.M. *O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa*. Rev SOCERJ. 20(5) p. 383-386, set-out , 2007. Disponível em <http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf> Acesso em 15 Março, 2011.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: Silva, T.T. (org.), *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*, Petrópolis, Vozes, 2007.

ANEXO I

Seção I – Ária: Excertos (p. 60)

- 1) “(...) when I first entered a classroom, able to understand some fifty stray English words” (p.9);
- 2) “At home they spoke Spanish. The language of their Mexican past sounded in counterpoint to the English of public society” (p.11);
- 3) “I was unable to hear my own sounds, but I knew very well that I spoke English poorly” (p.13);
- 4) “But then there was Spanish. *Español*: my family’s language. *Español*: the language that seemed to me a private language (...) I couldn’t really believe that Spanish was a public language, like English” (p.14);
- 5) “I shared with my family a language that was startling different from that used in the great city around us” (p.15);
- 6) “Outside the house was public society; inside the house was private. Just opening or closing the screen door behind me was an important experience” (p.15).

Seção I – Ária: Excertos (p. 64)

- 1) “Today I hear bilingual educators say that children lose a degree of ‘individuality’ by becoming assimilated into public society” (p. 26);
- 2) “But the bilingualists simply scorn the value and necessity of assimilation. They do not seem to realize that here are *two* ways a person is individualized. So they do not realize that while one suffers a diminished sense of *private* individuality by becoming assimilated into public society, such assimilation makes possible the achievement of *public* individuality” (p. 26);
- 3) “The bilingualists insist that a student should be reminded of his difference from others in mass society, his heritage” (p. 26);
- 4) “Only when I was able to think of myself as an American, no longer an alien in *gringo* society, could I seek the rights and opportunities necessary for full public individuality” (p.26-27);
- 5) “The social and political advantages I enjoy as a man result from the day that I came to believe that my name, indeed, was *Rich-heard Road-ree-guess*” (p.27);

- 6) “If I rehearse here the changes in my private life after my Americanization, it is finally to emphasize the public gain. The loss implies the gain: The house I returned to each afternoon was quiet. Intimate sounds no longer rushed to the door to greet me. There were other noises inside. The telephone rang. Neighborhood kids ran past the door of the bedroom where I was reading my schoolbooks” (p.27).

Seção II - Realização de um Desejo (p. 69)

- 1) “The boy Who first entered a classroom barely able to speak English, twenty years later concluded his studies in the stately quiet of the reading room in the British Museum” (p.45);
- 2) “What I am about to say to you has taken me more than twenty years to admit: A primary reason for my success in the classroom was that I couldn’t forget that schooling was changing me and separating me from the life I enjoyed before becoming a student” (p.47);
- 3) “Here is a child who cannot forget that his academic success distances him from a life he loved, even from his own memory of himself” (p. 51);
- 4) “I was the first in my family who asked to leave home when it came time to go to college. I had been admitted to Stanford, one hundred miles away. My departure would only make physically apparent the separation that had occurred long before” (p. 61);
- 5) “Months later, two weeks of Christmas vacation: The first hours home were the hardest. (“What’s new?”) My parents and I sat in the kitchen for conversation. (But, lacking the same words to develop our sentences and to shape our interests, what was there to say?” (p. 61).

Seção II - Realização de um Desejo (p. 75)

- 1) “The scholarship boy pleases most when He is young – the working-class child struggling for academic success. To his teachers, he offers great satisfaction (...) A businessmen learns the boy’s story and promises to underwrite part of the cost of his college education. A woman leaves him he entire library of several hundred books when she moves” (p.69);
- 2) “In his grammar school classroom, however, the boy already makes students around him uneasy. They scorn his desire to succeed (p. 69);

- 3) “At last he feels that he belongs in the classroom, and this is exactly the source of the dissatisfaction he causes. To many persons around him, he appears too much the academic” (p. 70);
- 4) “only at the very end of his schooling does the boy-man become nostalgic. He longs for the membership he lost” (p.74);
- 5) “I needed to know how far I had moved from my past – to determine how fast I would be able to recover something of it once again” (76-77).

Seção III – Credo (p. 78)

- 1) “When I was a boy, anyone not a Catholic was defined by the fact and the term *non-Catholic*. The expression suggests the parochialism of the Catholicism in which I was raised“ (p.82);
- 2) “I did not take it as evidence that Catholics could, after all, participate fully in the American public life” (p. 84);
- 3) “During my first months in school, I remember being struck by the fact that – although they worshipped in English – the nuns and my classmates shared my family’s religion. The *gringos* were, in some way, like me, *católicos*. Gradually, however, with my assimilation in the classroom, I began to think of myself and my family as Catholics” (p. 87).
- 4) “Whereas at school the primary mediator was Christ, at home that role was assumed by the Mexican Virgin, *Nuestra Señora de Guadalupe*” (p.90);
- 5) “During those years when I was memorizing the questions and answers of The Baltimore Catechism, I was also impressing on my memory the spelling of hundreds of words, grammar rules, division and multiplication tables” (p.94);
- 6) “Stressing memorization, the nuns assumed an important Catholic bias. Stated positively, they believed that learning is a social activity; learning is a rite of passage into the group” (p.94).
- 7) “I went to the nine o’clock mass every Sunday with my family. At that time in my life, when I was so struck by diminished family closeness and the necessity of public life, church was a place unlike any other. It mediated my public and private lives (p. 102);
- 8) “Now. I go to mass every Sunday. Old habits persist. But it is an English mass I attend, a ritual of words” (p. 107).

4.5 Seção IV – Aparência (p. 86)

- 1) “My complexion is dark. (My skin is Brown.) More exactly, terra-cota in sunlight, tawny in shade. I do not redden in sunlight. Instead, my skin becomes progressively dark” (p. 121);
- 2) “My mother would see me come up the front steps. She’d wait for the screen door to slam at my back. ‘You look like a *negrito*,’ she’d say, angry” (p.121);
- 3) “You know how important looks are in this country” (p.121);
- 4) “In public I occasionally heard racial slurs. Complete strangers would yell out at me. A teenager drove past, shouting, ‘Hey, Greaser! Hey, Pancho!’” (p. 125);
- 5) “But what most intrigued me was the connection between dark skin and poverty. Because I heard my mother speak so often about the relegation of dark people to menial labor, I considered the great victims of racism to be those who were poor and forced to do menial work” (p.126);
- 6) “In summertime neighbors would ask me if I wanted to earn extra money by mowing their lawns. Again and again my mother worried: ‘Why did they ask *you*? Can’t you find anything better?’” (p.128);
- 7) “During those years when middle-class Black Americans began to assert with pride, ‘Black is beautiful,’ I was able to regard my complexion without shame” (p.146);
- 8) “My complexion assumes its significance from the context of my life” (p.148);
- 9) “If tomorrow I worked at some kind of factory, it would go differently for me. My long education would favor me. I could act as a public person – able to defend my interests, to unionize, to petition, to speak up – to challenge and demand” (p.148-149).

3.6 Seção V – Profissão (p.90-91)

- 1) “Minority student – that was the label I bore in college at Stanford, then in graduate school at Columbia and Berkeley: a nonwhite reader of Spencer and Milton and Austen” (p. 153);
- 2) “In the late 1960s nonwhite Americans clamored for access to higher education, and I became a principal beneficiary of the academy’s response, its program of affirmative action” (p.153);
- 3) “In the era of affirmative action it became more and more difficult to distinguish the middle-class victim of social oppression from the lower-class victim” (p.160);

- 4) “All Mexican-Americans certainly are not equally Mexican-Americans. The policy of affirmative action, however, was never able to distinguish someone like me (a graduate student of English, ambitious for a college teaching career) from a slightly educated Mexican-American who lived in a barrio and worked as a menial laborer, never expecting a future improved” (161-162);
- 5) “Those least disadvantaged were helped first, advanced because many others of their race were more disadvantaged. The strategy of affirmative action, finally, did not take seriously the educational dilemma of disadvantaged students” (p. 162);
- 6) “When civil rights leaders first demanded the admission of minority students to higher education, academic officials could have challenged their critics to seek the more important reform of primary and secondary education” (p.164-165);