

Simpósio 13

PRÁTICAS E POLÍTICAS ATUAIS NO ENSINO DE PFOL - NOVOS CAMINHOS E DESAFIOS EM UM MUNDO MULTITERRITORIALIZADO

COORDENAÇÃO:

Professor Ricardo Moutinho (Universidade de Macau)
moutinho@umac.mo

Professora Denise Pacheco (Universidade de Macau)
denise.pacheco@gmail.com

Professor Kleber Aparecido da Silva (Universidade de Brasília)
kleberunicamp@yahoo.com.br

RELAÇÕES INTERCULTURAIS E EXPERIÊNCIAS DE INTERCÂMBIO NO BRASIL E EM PORTUGAL

Mengyin Bi (Universidade de Macau)
alicechinesa@gmail.com

RESUMO: A relação entre a China e os países de língua portuguesa está cada vez mais próxima, fomentando um mercado profissional para pessoas que dominam o chinês e o português. Isso tem aumentado o número de chineses que estudam português. Esse é um dos motivos por que se intensificou a procura por intercâmbios universitários em Macau, em Portugal e no Brasil. Restrinjo-me, aqui, à análise de dois espaços de intercâmbio: Portugal e Brasil, os quais detêm estatuto não somente diverso em sua geografia, mas ainda em sua sociocultura. Essas diferenças agem na forma de contatos e de integração na sociedade local (Pacheco, 2006; Silva, 2007). A despeito dos problemas que possam ser enfrentados, a experiência de intercâmbio é importante para a imersão linguística e social do aluno, o que pode propiciar uma fluência maior em relação ao momento de seu estudo. Um outro aspecto relevante nos resultados do intercâmbio é a distância entre colegas e também o tipo de relação professor-aluno. Os resultados permitem reconhecer os desafios no intercâmbio, favorecendo que tanto as Universidades envolvidas quanto os próprios aspirantes a intercambistas possam criar estratégias ao melhor aproveitamento do intercâmbio e, conseqüentemente, para a eficiente aprendizagem da língua portuguesa.

PALAVRA-CHAVE: Intercâmbio, Português Língua Estrangeira, Choque intercultural.

A relação entre a China e os países de língua portuguesa está cada vez mais próxima, aumentando um mercado profissional para pessoas que dominam o chinês e o português. Isso tem estimulado o número dos chineses que estudam português. Esse é um dos motivos por que se intensificou a procura por intercâmbios universitários em Portugal e no Brasil. Até o ano de 2010, na China, havia cerca de 15 universidades que oferecem cursos de português. Esse número não é fácil de calcular com precisão, uma vez que, a cada ano, há mais universidades que abrem curso nessa área, ao mesmo tempo que vários institutos privados de formação também abrem curso de formação de português.

Sabemos que, para dominar uma língua estrangeira, praticar é indispensável e é o ponto mais importante. No entanto, muitos alunos queixam-se de não haver um ambiente para falar a língua estrangeira, por isso, o intercâmbio pode ser um período que ajuda a aperfeiçoá-la. Em cada um desses espaços receptores, promove-se um contato intercultural diverso, o que torna o compartilhamento dessas experiências um dado relevante para se minimizar o choque cultural e se propiciar uma melhor adaptação do intercambista à cultura local (Haesbaert, 2002).

Restrinjo-me, aqui, à análise de dois espaços de intercâmbio: Portugal e Brasil, os quais detêm estatuto não somente diverso em sua geografia, mas ainda em sua sociocultura. Os alunos de universidades chinesas normalmente fazem

intercâmbio entre um semestre e um ano. Dentro das universidades que oferecem cursos de português, 5 têm projectos de intercâmbio com as universidades brasileiras. Elas são: Universidade de Macau (UM), Universidade da Comunicação da China (CUC), Universidade dos Estudos Internacionais de Pequim (BISU), Universidade dos Estudos Internacionais de Xian e Universidade da Comunicação da China em Nanjing (CUCN). As universidades brasileiras que têm programas de intercâmbio com as instituições chinesas são: Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ).

Também, há 5 universidades chinesas que fazem intercâmbio com instituições portuguesas. Elas são: Universidade de Macau (UM), Instituto Politécnico de Macau (IPM), Universidade dos Estudos Estrangeiros de Pequim (BFSU), Universidade dos Estudos Internacionais de Xian, Universidade dos Estudos Estrangeiros de Tijin (TJFSU) e Universidade da Comunicação da China em Nanjing (CUCN). As universidades portuguesas que fazem intercâmbios com as chinesas são: Universidade de Lisboa, Universidade de Coimbra, Universidade do Minho, Universidade de Aveiro, Universidade de Beira Interior.

Realizamos um inquérito com 10 alunos chineses que fizeram intercâmbio em Portugal ou no Brasil. O conteúdo do inquérito pode ser dividido em três partes: I. informações básicas do intercâmbio, II. Os estudos que fizeram fora, III. A vida dos intercâmbistas e a interação com a sociedade.

Como o intercâmbio normalmente é um projecto entre universidades, a maioria dos alunos não tem o direito de escolher os destinos. Porém, há uma minoria que, mesmo assim, consegue optar. A razão para a escolha são várias. Para os alunos que escolhem ir a Portugal, as razões principais são os seguintes: como, na China, a maioria das universidades ensina português de variante europeia, os livros didáticos usados também são de Portugal ou sobre português europeu, por isso, essa variante do português é mais parecida com a que os alunos aprenderam nas aulas. Segundo, Portugal é a origem da língua portuguesa. Terceiro, Portugal fica na Europa, geograficamente mais perto da China. Como o país tem uma boa segurança pública, é mais tranquilo para estudar.

Mas para os alunos que escolhem o Brasil, também existem vários motivos: primeiro, a relação entre a China e o Brasil está cada vez mais estreita e a China é o primeiro parceiro económico do Brasil, por isso, o Brasil será um mercado grande para os que falam português e chinês. Segundo, o povo brasileiro é muito extrovertido, é mais fácil integrar-se na sociedade brasileira. Terceiro, o Brasil é um país grande e têm várias culturas e paisagens bonitas, embora seja muito longe para os que moram na China.

Através da análise dos inquéritos, podemos observar que os alunos fazem intercâmbio de um ou dois semestres no terceiro ano da graduação. Esse é um período ideal para fazer intercâmbio porque, depois dos dois anos de aprendizagem, os alunos já têm uma base básica de português, especialmente na gramática. Porém, ainda falta prática de comunicação e da aplicação dos conhecimentos no dia-a-dia, por isso, intercâmbio oferece uma boa oportunidade de falar e de ouvir. Eles voltam para a China no quarto ano da graduação. Essa é uma situação geral dos finalistas da China. Como, na China Continental, normalmente o último ano da graduação é para fazer estágio e procurar empregos, muitas empresas e institutos vêm às universidades recrutar os finalistas, por isso, mesmo que alunos tenham opção de ficar mais tempo fora, muitos escolhem voltar para China a procurar um emprego ideal. Para os que ficam fora por um semestre, a maioria acha que é pouco, o ideal seria um ano, porque os primeiros meses são para se adaptarem.

Quanto a curso do intercâmbio, há uma grande diferença entre universidades e isso depende do sistema dessas instituições. Como, normalmente, os alunos chineses fazem intercâmbio em grupo e o objetivo deles é aprender e aperfeiçoar a língua, há algumas universidades que abrem cursos específicos para os estrangeiros que aprenderem a língua portuguesa. A Universidade de Lisboa, por exemplo, oferece cursos de vários níveis do português para os alunos estrangeiros. Um professor ensina uma turma de acordo com as capacidades e necessidades deles. Quando as universidades não têm esse tipo de curso, os alunos fazem os cursos regulares com os alunos locais. Segundo os inquéritos, a maioria dos

alunos prefere ter aulas com os alunos locais, porque, primeiramente, é mais fácil fazer novas amizades, isso estimula a integração. Segundo, há um ambiente para usar língua, o qual ajuda a aprendizagem. Por outro lado, também há alunos que preferem cursos somente para estrangeiros, porque o nível do curso regular é mais elevado do que o deles. Quando, numa turma, somente há estrangeiros que aprendem a língua, os alunos têm mais coragem para falar e para se comunicar.

As disciplinas de várias universidades também são diferentes, algumas universidades decidem as cadeiras para alunos, e em outras, os alunos têm o direito de escolhê-las. Em geral, as disciplinas são literatura, linguística, língua portuguesa, leitura e produção escrita. Os alunos que participaram nos cursos somente para os estrangeiros disseram que as aulas não eram muito difíceis comparando com as na China, porque ambos são para os estrangeiros. Por isso, a forma do ensino é semelhante. Os alunos que participaram nos cursos regulares disseram que, no início, era difícil acompanhar as aulas, especialmente disciplinas como literatura e história. Muitas vezes não é problema de vocabolário ou gramática, é cultura que dificulta o entendimento. No entanto, às vezes os professores prestam mais atenção nos alunos estrangeiros, como falar mais devagar, explicar as palavras difíceis, etc. Por isso, depois de algum tempo de adaptação, os alunos conseguem entender as aulas.

Integração na sociedade local é um fator mais importante da vida do intercâmbista. Como os chineses gostam de ficar sempre juntos, a maioria dos deles mora com os colegas chineses quando estão no exterior. Devido ao fato de algumas universidades brasileiras não oferecem dormitório, os intercâmbistas alugam os apartamentos. Em Portugal, mais alunos moram dentro dos dormitórios das universidades. Por causa do custo, a maioria dos intercâmbistas escolhem cozinhar em casa e às vezes comem fora. Quanto à questão de relação com as pessoas locais, antes de nada, isso depende das características de cada pessoa, mas, em geral, os alunos do curso somente para estrangeiros disseram que havia poucos contactos com os alunos das universidades porque os colegas da turma também não eram locais. Por isso, os intercâmbistas estavam sempre com os colegas chineses. Os alunos que estavam no Brasil disseram que era muito fácil fazer amizade com os brasileiros, porque eles são muito abertos e também gostam de ajudar outros, mas como a diferença da cultura entre dois países (China e Brasil) é muito grande, é difícil fazer amigos de coração.

Nos tempos livres, passar tempo na internet é comum entre os intercâmbistas. Como têm saudades da família e dos amigos na China, a internet ajuda a comunicação. Visitas é uma actividade principal, porque todo o mundo quer aproveitar a oportunidade para conhecer mais. Sair com os colegas, ir ao museu e ao cinema, fazer trabalhos de casa também são indispensáveis.

De acordo com os inquéritos, todos os intercâmbistas acham que o intercâmbio ajuda a aperfeiçoar a sua língua portuguesa, especialmente na oralidade e na audição. Depois do intercâmbio, têm coragem e confiança para se expressarem na língua-alvo.

Bibliografia Básica:

Haesbaert, Rogério. (2002). Fim dos territórios ou novas territorialidades? *In*: Lopes, L. e Bastos, L. (Org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Editora de Letras, 29-51.

Pacheco, D. G. L. C. (2006) *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, UFRJ.

Silva, K. A. da (2007). Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*. p. 235-271, v.10.

Anexo I: Inquérito

1. Em que universidade fez o seu intercâmbio?
在哪所大学交换读书?
2. Foi a sua escolha ir àquela universidade? Caso for, por favor, explique porquê.
去该所大学是你的选择吗?如果是,能解释为什么选择那所大学吗?
3. De quanto tempo foi o seu intercâmbio?
你的交流学习的时间为多久?
4. Você acha que foi muito curto o seu intercâmbio? Na sua opinião, quanto tempo é o ideal para fazer um intercâmbio?
你认为你的交流学习的时间很短吗?你认为最佳的交流学习时间应该是多久?
5. O seu curso de intercâmbio foi só para os estrangeiros ou foi um curso regular com os alunos locais?
交流时,你上的课程是只针对外国学生的还是于本地学生一起的课程?
6. Quais foram as disciplinas do seu curso?
课程有哪些科目呢?
7. Você prefere qual tipo de curso: o curso só para os estrangeiros ou regular com os alunos locais? Por favor explique a razão.
你更倾向于只针对外国人的葡语课程还是与当地学生一起上的课程?
8. Comparando com o curso na sua universidade, o curso do intercâmbio foi muito diferente? Foi difícil para acompanhar?
与你自己学校的课程相比,交换时的课程是不是很不一样?会不会觉得很难?
9. Você acha que têm alguns aspectos para melhorar no seu curso de intercâmbio?
你认为交流时的课程有什么需要改进的地方吗?
10. Onde e com quem você morou quando esteve de intercâmbio?
交换时你住在哪里?并且与谁住?
11. Você teve um contato intenso com as pessoas locais?
你和当地学生有密切交流吗?
12. Quais são as dificuldades dos estudos e da vida no seu intercâmbio?
在你的交流学习过程中,你有哪些学习上或者生活上的困难吗?
13. Na sua opinião, quais são as vantagens do intercâmbio?
你认为交换学习有什么好处呢?
14. Quais foram as atividades fora de estudo quando fez intercâmbio?
在交换学习中除了学习外,你的业余生活一般怎么安排?
15. Você acha que o seu português melhorou muito depois do intercâmbio?
你认为你的葡语在交流学习后进步了吗?
16. Você acha que é importante fazer intercâmbio nos países de língua portuguesa para quem estuda o português?
你认为对于学葡语的学生来说,去葡语国家交换学习是不是很重要?

DOIS LEITORADOS NA AMÉRICA CENTRAL E CARIBE: DIFICULDADES E FACILIDADES ENCONTRADAS NO ENSINO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO SEGUNDA LÍNGUA.

Antônio Augusto Souza Mello
(Universidade de Brasília) augmello@unb.br

RESUMO: Nos últimos anos, devido a uma mudança de paradigma nas relações internacionais, o governo brasileiro vem buscando uma maior presença no mundo. Como parte deste esforço novas representações diplomáticas foram abertas em importantes países da Ásia, África e América Central – Caribe. Uma grande ênfase, também, está sendo dada na divulgação e ensino da língua portuguesa, com a implantação de diversos leitorados, que são importantes embriões de ensino da língua e da cultura brasileira. Muitas vezes esta é a primeira experiência nestes países com a língua. O processo de implantação do leitorado e, principalmente, as experiências nos processos de ensino e aprendizagem da língua formam uma rica experiência que pode e deve ser compartilhada com os diversos profissionais da área. Estes intercâmbios de experiências poderão amenizar possíveis dificuldades na implantação de novos leitorados. Este artigo tem um duplo objetivo. Primeiro, relatar a experiência em dois países, um do Caribe, a Jamaica, onde exerci o cargo de leitor na Universidade das Índias Ocidentais, e um da América Central, o Panamá, onde estive no mesmo cargo na Universidade Nacional do Panamá. Segundo, mostrar as principais dificuldades e facilidades dos falantes de inglês e crioulo jamaicano, no caso da Jamaica, e dos falantes de espanhol no Panamá, e conseqüentemente a aplicação de métodos de ensino bem distintos. Neste ponto será destacada a menor dificuldade que têm os falantes do crioulo jamaicano com os ditongos nasais e os processos de nasalização regressiva do português brasileiro. Como são fenômenos que ocorrem também no crioulo jamaicano, os jamaicanos têm uma grande vantagem diante dos falantes de inglês em geral ao aprender português. Sobre os falantes de espanhol do Panamá, será demonstrada a dificuldade dos alunos com relação ao timbre das vogais do português brasileiro, assim como outros problemas de interferência fonológica.

PALAVRAS-CHAVE: leitorado, América Central, processos fonológicos, interferência, crioulo jamaicano, espanhol do Panamá.

1. Introdução

Este trabalho tem um duplo objetivo: 1) Avaliar o trabalho realizado no primeiro semestre de 2006 do cargo de leitor de português brasileiro na Universidade das Índias Ocidentais em Kingston, Jamaica, e no segundo semestre de 2006 na Universidade Nacional do Panamá, Panamá, no sentido de evidenciar os acertos e mostrar possíveis erros, com o objetivo de aprimoramento deste importante programa executado pelo Departamento Cultural do Ministério de Relações Exteriores do Brasil, e 2) Demonstrar facilidades e dificuldades da fonética do português brasileiro para falantes do crioulo jamaicano e inglês (na Universidade das Índias Ocidentais) e para os falantes do espanhol do Panamá. Serão abordadas tanto dificuldades na emissão de determinados sons quanto as dificuldades de concatenamento de certas seqüências sonoras (fonotática).

2. Avaliação comparativa dos dois leitorados**2.1. Elaboração dos critérios:**

O Brasil, buscando maior presença no mundo, inclusive como líder regional, aumentou consideravelmente o número de embaixadas com presença de leitores de português brasileiro nos mais diversos países dos cinco continentes. Até os primeiros anos do ano 2000, abria-se seis a dez vagas de leitores, mais concentrados na Europa e Estados Unidos, e hoje sempre que lança-se um novo edital, aumenta-se o número de vagas e o número de países, e muitas vezes

trata-se da primeira experiência de leitorado onde o Brasil abriu uma nova embaixada. Assim, foram abertos leitorados recentemente em diversos países da Ásia (Vietnã, Tailândia, mais vagas na China), África (Botswana) e América Central e Caribe (Jamaica, Saint Vicent e Grenadines, Barbados, Costa Rica, El Salvador).

Quando encerramos um leitorado, temos que elaborar um relatório para o Departamento Cultural do Itamaraty e depois fala-se pouco a respeito. Algum dos órgãos envolvidos nos leitorados deveria organizar freqüentes encontros de ex-leitores, para que possamos discutir as nossas experiências, tanto referentes ao processo de instalação do curso na universidade, interesse do país etc, quanto ao desempenho propriamente dito dos cursos. Como um evento desta categoria ainda não foi realizado, pretendo nesta primeira parte do trabalho divulgar a minha experiência em dois leitorados, visando o incentivo e a formação de novos leitores.

Em um leitorado, há a adição do apoio da embaixada na freqüente relação triangular universidade – professor – aluno, mudando para uma relação de quatro vértices, esquematizada na figura abaixo:



A embaixada detecta na universidade do país a sediar o doutorado o interesse do português brasileiro como disciplina oferecida de forma constante, como parte dos cursos de letras. A embaixada requisita uma ou duas vagas de leitor para determinados países ao Itamaraty, que realiza seleções através da Capes, do Ministério da Educação.

Para que o leitorado seja bem sucedido, tem que haver uma boa relação de equilíbrio entre os quatro vértices. Para contemplar estas relações, foram atribuídos cinco critérios, que foram avaliados de 1 (nota mínima) a 5 (nota máxima). Não foram atribuídos pesos, de modo que a nota final é uma média aritmética dos cinco critérios de avaliação. Esta é uma proposta de avaliação que deve ser discutida com ex-leitores e organizadores dos leitorados do Departamento Cultural do Itamaraty. Foram considerados os seguintes critérios:

1. Infraestrutura universitária: Este é talvez um dos critérios de menor peso, mas as vezes não é óbvio: uma sala limpa, com climatização e arejada é um requisito indispensável a qualquer aula. Como estrutura extra-classe é sempre bem vinda uma sala para atendimento de alunos, com computador, internet e impressora, para pesquisa e confecção de materiais didáticos.
2. Apoio da universidade: Aqui o que é mais importante é o interesse da universidade na criação do curso, a divulgação, o incentivo, os contatos com a embaixada e as propostas de colaboração material. Neste aspecto, conta muito as características do país, o grau de apoio à educação superior e a infraestrutura universitária propriamente dita.
3. Apoio da embaixada: O embrião do leitorado é formado na relação inicial da embaixada com a universidade no país, que às vezes se inicia de um ano a seis meses antes da chegada do leitor. É papel da embaixada conferir o real interesse em um curso de português brasileiro, para que possa haver uma continuidade após a saída do leitor. Esta não só estabelece o leitorado, como deve cumprir o dever de mantê-lo, com um contato razoavelmente constante com o professor, e se possível, fornecer materiais complementares, como DVDs de cultura brasileira e dicionários.
4. Interesse dos alunos: Este é um critério de difícil diagnóstico prévio. Depende muito da empatia professor – aluno desde o início do curso, assim como do perfil genérico referente à universidade em questão (gratuita X paga, pública X particular). Aqui cabe ao professor despertar e manter o interesse, sempre que possível inserindo elementos da cultura brasileira que sejam atrativos para a língua.
5. Experiência do professor: o único critério que podemos considerar para uma autoavaliação é a experiência,

o tempo de dedicação ao ensino de português como segunda língua, a participação nos cursos de letras, o atendimento a simpósios e congressos etc.

2.2. Aplicação dos critérios avaliativos aos dois leitorados em questão:

	Jamaica	Panamá
1. Infraestrutura universit.	2	3
2. Apoio da universidade	1	4
3. Apoio da embaixada	5	2
4. Interesse dos alunos	2	5
5. Experiência do professor	2	3
MÉDIA APROXIMADA	2	3,5

Infraestrutura universitária:

Na Jamaica, a sala de aula era mal conservado, porém limpa, e havia material para trabalhos audiovisuais (TV e DVD). Havia também uma sala de professor com computador, porém sem impressora e não conectado à internet. Em 2006, na Jamaica era difícil à conexão à internet, pouquíssimas pessoas conseguiam em casa e só as pessoas que ocupavam altas posições na hierarquia dos professores e servidores a tinham na universidade. Pela limitação de internet e impressora, foi atribuída nota 2, pois trata-se de ferramentas essenciais para pesquisa. No Panamá, as salas eram mais apropriadas a cursos de línguas, menores e para pequenas turmas, com climatização adequada e TV e vídeo em todas as salas. Foi atribuída nota 3 porque as condições de trabalho foram melhores que as da Jamaica, porém só havia uma sala coletiva de professores e limitado acesso à internet.

Apoio da universidade

Neste critério, atribuí a nota mínima (1) ao apoio da Universidade das Índias Ocidentais e nota próxima da máxima (4) ao apoio da Universidade do Panamá. Não é objetivo deste artigo detalhar o sistema universitário dos dois países, porém na Jamaica a equação universidade pública – universidade paga parece não funcionar com eficiência. A universidade pública na Jamaica é semelhante à maioria das universidades privadas do Brasil, onde evitar a evasão é o objetivo máximo e com este princípio a qualidade do ensino é comprometida. A pesquisa não é valorizada, havia somente uma doutora no departamento de línguas estrangeiras, que por seu título eternizava-se no poder. Mas a nota mínima aqui é atribuída principalmente pelo não cumprimento da contraparte que havia se comprometido a universidade, como auxílio na habitação e alimentação e um pequeno pró-labore. Apesar do não cumprimento de compromissos por parte da universidade, o apoio da Embaixada do Brasil na Jamaica me incentivou para que concluísse um semestre letivo, mas em relatório desaconselhei o leitorado nesta universidade deste país.

Já na Universidade do Panamá contei com todo apoio. Apesar das turmas serem mistas de alunos da própria universidade (pública e gratuita) e alunos do público externo (pagantes), as matrículas eram bem divulgadas e bem organizadas, que atraía um corpo discente realmente interessado. Aqui só não foi atribuída a nota máxima porque era notável o desmonte da universidade pública em cumprimento ao programa econômico neoliberal vigente nestes anos. A universidade pública e gratuita se mantém com muita luta e organização do corpo docente e discente.

Apoio da embaixada

Na Jamaica, contei com um grande apoio. O embaixador do Brasil na Jamaica negociou, se fez presente, me deu todo

atendimento quanto possível, reconheceu o não cumprimento do acordo por parte da universidade, tentou compensar parte do prejuízo requerendo aumento na bolsa de leitor, apoiou a mostra de cinema brasileiro na universidade, em suma, forneceu todo apoio para o sucesso do leitorado.

No Panamá, não posso me queixar da recepção de uma diplomata do corpo da Embaixada do Brasil no Panamá. Todavia, após este contato inicial os contatos embaixada – professor e embaixada – universidade foram próximos a nulo. A nota “2” atribuída ao apoio da embaixada é justificada pelo não cumprimento por parte da embaixada da solicitação do leitor de um documento de avaliação parcial do leitorado, que dependia apenas de um contato da embaixada com a universidade requisitando tal avaliação. Este documento sem dúvida reforçaria o pedido de licença do departamento que estou alocado no Brasil, que não renovou o meu pedido de licença do primeiro para o segundo ano de leitorado, o que causou uma súbita interrupção dos cursos sem um devido planejamento de substituição.

Interesse dos alunos

A nota “2” atribuída no curso de português na Jamaica refere-se principalmente a forma que o curso foi (não) divulgado, nem mesmo para outros professores do departamento, que poderiam incentivar os seus alunos. Este desinteresse se deu principalmente a razões já citadas, como a não existência de universidade pública e gratuita neste país. Numa turma de seis alunos, consegui despertar grande interesse pelo português em metade, que já eram alunos de espanhol intermediário, e por isso demonstravam mais facilidade no aprendizado. No Panamá, para este critério atribuo a nota máxima “5”, pois considerei 100% realizado e bem sucedido. Havia um interesse muito grande pelo Brasil em geral, em pleno ano de copa do mundo, mas também uma imensa curiosidade pela cultura brasileira: culinária, cinema, música, literatura etc. Neste ponto a proximidade do português com o espanhol é um fator bastante incentivador se o professor age como introdutor ao aluno a uma cultura rica e diversificada como a brasileira.

Experiência do professor

Com relação à autoavaliação, a única possível é a da minha experiência de ensino de português como segunda língua. Em minha trajetória de estudo e pesquisa sempre fui voltado para lingüística histórica de famílias lingüísticas sulamericanas. Em 2002, com a independência do Timor Leste e a necessidade de uma padronização da redação interna do governo em língua portuguesa, fui convidado a ministrar um curso de redação oficial para assessores do poder executivo. Foi a minha primeira experiência de professor de português como segunda língua. Com a criação de curso específico na UnB de licenciatura de português brasileiro como segunda língua, sou responsável há anos pelos cursos de fonética e fonologia deste curso. Sem contar alguns alunos particulares, minha segunda grande experiência na área foi no leitorado na Jamaica, e atribuo nota “2” porque me considerei razoavelmente inexperiente com a condução do método, a dose de material cultural, avaliações etc. No Panamá, já podia me considerar com uma experiência média (3), mas foi com o tempo que fui aprendendo a seguir menos os manuais e introduzindo o máximo possível de cultura brasileira. A seleção de materiais e elaboração de exercícios são sem dúvida atividades muito mais trabalhosas, mas o resultado é bastante animador, com alunos incentivados que buscam outros contatos com o português fora de sala de aula.

3. Aspectos fonético-fonológicos:

Um conhecimento de fonética e fonologia sempre ajudará o professor a diagnosticar os principais problemas dos alunos quanto à pronúncia do português do Brasil. Para falantes de diferentes línguas aparecerão problemas e dificuldades diferentes, quanto mais próxima a língua do português os problemas de interferência ficam mais evidentes. Ao comparar a fonética e fonologia da língua materna dos alunos com a fonética e fonologia do português do Brasil, dois aspectos devem ser trabalhados: as incongruências dos quadros fonológicos e os diferentes alofones, e a parte que gera os

maiores problemas de pronúncia, a fonotática, a combinação das unidades fonéticas. Pretendo nesta seção tratar de algumas dificuldades encontradas para falantes de crioulo jamaicano e do espanhol panamenho, e de certas facilidades dos falantes do crioulo jamaicano com relação a outros falantes de inglês, mas sem ser exaustivo. Um estudo mais aprofundado com mais dados das duas línguas seria necessário para um detalhamento melhor destes problemas.

3.1 Incongruências nos quadros fonológicos

Apesar da grande proximidade do português com o espanhol, os quadros podem ser considerados mais incongruentes até do que a comparação dos quadros do português e inglês. Esta é uma das principais dificuldades dos falantes do espanhol de natureza fonético-fonológica no aprendizado de português brasileiro. Quanto às vogais, a diferença fonêmica entre as médias abertas e médias fechadas no português é um grande problema para os falantes de espanhol. Outra dificuldade é a grande presença de vogais nasalizadas e também haver vogais nasais fonêmicas, o que não ocorre nem no espanhol, nem no inglês.

Ainda para falantes de espanhol, existe dificuldade com algumas fricativas, principalmente das pós-alveolares, o primeiro som das palavras chuva e jaca. No espanhol, ocorre a africada alveopalatal surda como fonema, e portanto os falantes de espanhol confundem com facilidade sons razoavelmente próximos. Para falantes do inglês e crioulo jamaicano, há muitas incongruências, mas eu diria que gera menos dificuldades do que para os falantes de espanhol. No crioulo existe clara diferença entre as vogais médio fechadas e médio abertas, tanto anteriores quanto posteriores, o que favorece o entendimento do contraste entre estes dois sons que ocorrem no português brasileiro. No inglês, existe um maior número de vogais orais tanto no plano fonético quanto o fonológico. Adaptar-se a restringir o número de vogais é mais fácil do que adaptar-se a vogais diferentes das do seu sistema fonológico, e por esta razão há maior dificuldade dos falantes de espanhol no aprendizado das vogais do português brasileiro. Com relação às vogais nasais do português brasileiro, propostas em Pontes (1973), a dificuldade está presente para os falantes das duas línguas trabalhadas, mas como há casos de nasalização regressiva que ocorrem no crioulo jamaicano, este aprendizado é menos difícil do que para os falantes de inglês em geral. É interessante notar que no Brasil os locais que receberam os maiores contingentes de escravos hoje falam dialetos do português que aplicam bem mais as regras de nasalização regressiva. O mesmo posso dizer do flap ou vibrante simples, que ocorre no crioulo jamaicano, e por isso os alunos têm maior facilidade com as vibrantes do português do que os outros falantes de inglês.

3.2 Fonotática

O aprendizado de uma quantidade pequena de sons distintos do português brasileiro para falantes de outras línguas, no caso das línguas dos estudantes em questão, o crioulo jamaicano e o inglês e o espanhol do Panamá, adicionar estes sons ao seu repertório é uma tarefa muito menos difícil do que aprender as combinações entre os fonemas do português, a fonotática.

Para os falantes de crioulo jamaicano e inglês, encontramos as dificuldades a seguir:

- Pronúncia dos ditongos nasais, como as sequências sonoras finais das palavras pão, mamão ou mãe, também. Esta é uma das principais dificuldades de falantes de outras línguas em geral ao aprender português brasileiro. Os falantes de crioulo jamaicano têm um pouco mais de facilidade com relação aos falantes de inglês em geral, também por ocorrer o fenômeno da nasalização regressiva também nesta língua, os falantes lidam mais fácil com nasalizações inesperadas.
- Dificuldade da nasalização automática da sequência vogal + consoante nasal. No português brasileiro, assim como no francês, a consoante nasal é totalmente absorvida pela vogal oral criando uma vogal nasal. Este tipo de fenômeno é de difícil captação pelos falantes de inglês, um pouco menos difícil pelos falantes do crioulo jamaicano.

- Encontros consonantais com “r” (vibrante simples alveolar vozeada). O inglês tem no lugar a aproximante retroflexa, e esta mudança é razoavelmente difícil para um falante de inglês como primeira língua, e um pouco menos difícil para o falante de crioulo jamaicano, já que ocorre taps como alofones em determinados contextos.

Para os falantes do espanhol do Panamá, encontramos as seguintes dificuldades com relação à fonotática:

- Sequência de fricativas pós alveolares (primeiro fonema de chuva e jato) seguida de consoantes oclusivas ou nasais, como nas palavras “escola” e “pasma”. No Brasil, os dialetos do litoral e da Amazônia produzem esta sequência com pós alveolares, assim como em Portugal, enquanto o sul (a partir de São Paulo), parte de Minas Gerais e o centro oeste emitem as fricativas alveolares nesta posição. Para os falantes do espanhol do Panamá, esta sequência de acordo com a variável litorânea do Brasil era absolutamente impronunciável. Neste caso, mesmo que seja uma variedade diferente da do professor, não há qualquer problema, já que a outra variável é falada em outras partes do Brasil. É um bom momento para falar um pouco das variedades lingüísticas do português brasileiro, que necessariamente aparecerão em filmes com temática nordestina contrastando com filmes mais urbanos do Rio ou de São Paulo.

- Neutralização das vogais em posição pós tônica final. No português brasileiro, o alçamento da vogal em posição pós-tônica final já é uma mudança praticamente 100% consolidada, havendo exceções apenas em regiões fronteiriças com forte influência do espanhol. Assim, pronunciamos “tudo” como “tudu”, ou “bebe” como “bebi”. Esta mudança não ocorre no espanhol e assim é difícil para o falante aplicar esta regra de forma automática. Quando percebem, pronunciam a vogal alta de forma mais forte, diferente do “u” e “i” átonos do português, que se diferenciam foneticamente do “i” e “u” tônico pela intensidade da força expiratória. Com a quantidade que há de cognatos entre português e espanhol, este é o tipo de diferença fonética que sofre muito de interferência, e a proximidade entre as línguas é mais um problema do que uma facilidade. O mesmo pode ocorrer com as vogais pré-tônicas, mas como no Brasil a mudança não foi consolidada, os estudos sociolingüísticos apontam para aplicação de 30% a 80% de aplicação da regra de alçamento das vogais, os sulistas mais conservadores, e o Rio de Janeiro, Salvador e Recife (mais inovadores). Como existe ainda esta flutuação, não deve ser cobrado uma pronúncia exatamente como a do professor, já que outras são aceitas em outras regiões do Brasil.

- Nasalização automática das sequências de vogal + consoante nasal. Já foi descrito este fenômeno na seção anterior. A mesma dificuldade dos falantes de inglês e crioulo jamaicano se aplica aqui no espanhol do Panamá, as consoantes nasais pós vocálicas do espanhol continuam sendo pronunciadas, não fundiram-se com as vogais como no português brasileiro. A mesma dificuldade com nasalização é encontrada na emissão dos ditongos nasais, mas para a emissão desta sequência sonora os falantes de espanhol têm um pouco menor dificuldade do que os falantes de inglês.

4. Conclusão

Para o aprimoramento dos programas de leitorado, tento aqui lançar um mecanismo avaliativo para que sejam corrigidas as principais falhas, já que trata-se de uma relação atípica entre instituições, envolvendo sempre a política exterior dos países. Com este componente a mais, a relação com a embaixada deve também ser levada em conta, é claro que também com avaliações da administração universitária e do corpo discente. Este artigo será também enviado ao Departamento Cultural do Itamaraty para que haja um incentivo à organização de encontros de ex-leitores.

O segundo tema do artigo ainda deve ser mais exaustivamente trabalhado, o tempo foi insuficiente para coleta de mais dados, principalmente de crioulo jamaicano. Mas tento demonstrar da importância da formação em fonética e fonologia para qualquer professor de língua: os diagnósticos das principais dificuldades que os alunos encontrarão podem ser feitos previamente com uma análise contrastiva, e quando elas aparecerem o professor já direcionará exemplos e exercícios para amenizar estas dificuldades.

Referências Bibliográficas

BARROS, Luizete. 2010. *Língua Espanhola V: Fonética e Fonologia*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/Universidade Aberta do Brasil.

CASSIDY, F.G. e LePAGE, R.B. (eds.). 2006. *Dictionary of Jamaican English*. Kingston.

MELLO, Antonio A.S. 2007. Relatório de Leitorado exercido na Universidade das Índias Ocidentais. Kingston, Jamaica. ms.

MELLO, Antonio A.S. 2008. Relatório de Leitorado exercido na Universidade Nacional do Panamá, Panamá. ms.

PONTES, Eunice. 1973. *Estrutura do Verbo no Português Coloquial*. Petrópolis: Ed Vozes.

IDENTIDADE CULTURAL E REPRESENTAÇÃO LINGÜÍSTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA NA VARIEDADE CARIOCA

Evelyn R. Costa¹

Mônica M. G. Savedra

RESUMO: Tendo em vista a globalização e o aumento constante da interação entre culturas, que acarretam consequências diretas sobre a vida, os hábitos, os costumes linguísticos e o comportamento cotidiano das sociedades, o presente estudo tematiza relevantes questões vinculadas ao ensino da Língua Portuguesa do Brasil (LPB) para falantes de outras línguas no mundo corporativo, bem como às ações de política linguística voltadas à área. O cerne desta lucubração centra-se em processos de (des)construções identitárias e representações linguísticas em contextos sociolinguisticamente complexos. O trabalho visa mostrar um panorama de uma pesquisa em desenvolvimento cuja abordagem é a representação lingüística e cultural que o aluno de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) do mundo corporativo tem da LPB na variedade carioca frente à representação lingüística e cultural que o carioca tem de si mesmo, dos outros cariocas e de sua própria língua. Além de analisar como determinados Materiais Didáticos e Turísticos apresentam as representações linguísticas e culturais da diversidade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: identidade, representação linguística, política linguística, português para falantes de outras línguas e mundo corporativo.

ABSTRACT

taking into account the globalization and high interaction between cultures that takes results directly in the life, linguistics and behavioral habits of societies, this study addresses important issues related to teaching Portuguese of Brazil for speakers of other languages (PSOL) in the corporative world and the actions of linguistic policy aimed at this area. The focus of this study is guided in the identity process and linguistic representations's (dis)construction in a complex sociolinguistically context. This paper shows a picture of an ongoing addressed research about linguistic and cultural representation that PSOL's student in the corporative world has about the Portuguese of Brazil in "carioca's" variety towards linguistic and cultural representations that carioca has by yourself and the others "cariocas" and of your own language. Above to analyze how some didactical and touristic materials shows the linguistics and cultural's representations about Brazilian diversity.

KEYWORDS: identity, linguistic representation, linguistic policy, Portuguese for Speakers of others languages and corporative world.

Apresentação

Considerando a imbricada relação entre cultura, língua e sociedade e as diversas estratégias que o ensino da LPB como PFOL no mundo corporativo necessita, evidencia-se a relevância deste espaço para o reconhecimento e a reflexão das (des)construções de representações identitárias sobre as diferenças socioculturais e linguísticas. Neste enquadre, tratamos sobre processos que envolvem a (des)construção das identidades cariocas e suas referências linguísticas e quais destas, conseqüentemente, são apresentadas aos alunos estrangeiros em suas aulas pelos diversos materiais paradidáticos, ou que não são apresentadas aos mesmos pelos materiais didáticos.

Este estudo de cunho etnográfico parte dos pressupostos teóricos e metodológicos da Sociolingüística, com especial atenção ao tema de identidade cultural e representações linguísticas, na relação da abordagem de crenças,

comportamentos e atitudes linguísticas em ensino da LPB como PFOL. Vale ressaltar que, como os estudos sobre identidade social e linguística, marca do trabalho em questão, tomam força com a expansão dos estudos de base etnográfica, com Bernstein (1964) e Labov (1972), consideramos a necessidade da convergência desses aspectos teóricos para a compreensão da práxis. Visto que é na constituição das dinâmicas sociais e da existência da pluralidade linguística em seus múltiplos contextos, como fatos sociais, que determinados valores imanentes e transcendentais à própria língua deixam-se ser vistos. Ademais, segundo este último autor, precursor na defesa de uma visão social da língua – para quem a análise de dados linguísticos está relacionada às variantes sociais e aos fatores extralingüísticos – o foco de estudo desta ciência deve ser a variação. Princípio universal, este, passível de ser descrito e analisado, cientificamente, cujo pressuposto é de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais, isto é, nível de formalidade, escolaridade, faixa etária, sexo e nível socioeconômico do falante.

Segundo Dino Preti (2000), o estudo do problema da variação linguística está subordinado a dois campos: *variedades geográficas (diatópicas)* e *variedades socioculturais (diastráticas)*. As *variedades geográficas* "são aquelas que ocorrem num plano horizontal da língua, na concorrência das comunidades linguísticas, sendo responsáveis pelos chamados regionalismos, provenientes de dialetos ou falares locais". Suas manifestações são contidas na comunidade por uma hipotética linguagem comum do ponto de vista geográfico que, sendo aceita e compreendida, contribui para o nivelamento das diferenças regionais. Enquanto, as *variedades socioculturais* ocorrem num plano vertical, isto é, dentro da linguagem de uma comunidade específica e podem ser influenciadas por fatores ligados diretamente ao *falante* (ou ao grupo a que pertence), ou à *situação* ou ambos simultaneamente. São eles:

a) Quanto ao falante:

- **Idade:** a adulta (limita-se ao vocabulário); a jovem (caracteriza-se por um vocabulário gírio) e a infantil;
- **Sexo:** homem X Mulher, segundo a comunidade, a linguagem pode determinar diferenças sensíveis, em especial no campo do vocabulário, devido a certos tabus morais que geram os tabus linguísticos;
- **Raça:** poderiam compreender aquelas variações linguísticas ligadas a fatores etnológicos;
- **Profissão:** linguagem técnica ou profissional;
- **Posição social;**
- **Grau de escolaridade:** quanto mais escolarizado for um falante mais ele se aproxima da linguagem culta;
- **Local em que reside:** variedades de hábitos dentro de uma mesma comunidade, às vezes ditadas por diferenças de áreas urbanas (bairros).

b) **Quanto à situação:** de acordo com as circunstâncias criadas pela própria ocasião, lugar e ambiente em que os atos se realizam; às relações que unem interlocutores no momento do diálogo (grau de intimidade); às variações do *tema* do diálogo; e aos elementos emocionais que podem alterar a linguagem habitual do falante, levando-o, inclusive, ao "truncamento frásico".

Ainda segundo esse mesmo autor, os níveis de linguagem ou níveis de fala, apresentam variações determinadas pelo uso da língua do falante em situações diferentes, ou seja, registro formal - situações de formalidade com predominância da linguagem culta, comportamento mais tenso e refletido, incidência de vocabulário técnico- e registro coloquial - situações familiares, diálogos informais com maior intimidade entre os falantes, predominância de estruturas e vocabulário da linguagem popular. Essas variações são denominadas por variedade estilística, visto que o usuário "escolhe" um estilo que julga conveniente para transmitir seu pensamento.

Concernente também à dinamicidade das línguas, Tarallo (2003) mostra que as alternativas de uso são tanto lexical, morfossintático, fonético e fonológico, quanto pragmático-discursivo; e ainda, que as variantes de uma comunidade de fala encontram-se sempre em relação de concorrência: padrão X não-padrão, conservadoras X inovadoras; estigmatizadas X prestígio.

¹ Universidade Federal Fluminense, Avenida Flamboyants da Península, nº50, apt305. Barra da Tijuca. CEP: 22776-070. Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro. Brasil. evelynrkosta@gmail.com

Portanto, no presente estudo, a estratificação, os diferentes parâmetros e a identidade serão relevantes, visto que vemos a língua como um fato social que nasce em oposição à linguística estrutural, e conforme Calvet (2007) “as línguas não existem sem as pessoas”.

Além disso, ciente de que investigar identidades – tratando-se de línguas – é um desafio, este estudo terá como apoio a visão de que a identidade não se constitui uma, mas um processo dinâmico e diverso de (des) construção constante de partes identitárias.

Assim, à medida do possível, alguns fenômenos psicossociais estarão presentes por atuarem na constituição identitária dos sujeitos falantes, e por entendermos que o conceito de representações linguísticas advem das representações sociais da Psicologia Social. Segundo esta ciência, as representações sociais desempenham um papel fundamental no sentimento de identidade, pois é a partir delas que os indivíduos apreendem sua diferença e sua semelhança em relação ao outro.

1. Representação linguística e (des) construção identitária

A ideia da “apresentação” foi a precursora da concepção de democracia representacional e desde seus primórdios, na Grécia Antiga, a mesma já trazia esta “carga” política porque ou o cidadão “se representava”, ou se fazia presente por outrem na assembleia. Tornavam-se, assim, representação política e representação linguística, avesso e reverso delas mesmas, na qual ambas se articulavam e coabitavam uma mesma posição; e, conseqüentemente, a questão passava também a ser política e linguística, política por ser linguística e linguística por ser política. Porém, a dificuldade está em perceber o caráter politizante da linguagem porque a língua ainda é vista como algo neutro por alguns teóricos.

É evidente que, quando escolhas são feitas, há uma classificação da realidade social pela linguagem e, ao mesmo tempo, um posicionamento de ambas para que representem os interesses e conveniências em uma relação de poder e de dominação. Neste jogo político, onde de um lado, escolhas são feitas - por intermédio da linguagem -, enquanto do outro, existem influências da linguagem sobre os sujeitos - de forma a interferir em seus processos de (des) construção das identidades -, há um deslocamento incessante de significantes e de atos de fala. Assim, a política de identidades ocorre na e pela linguagem, pois é pela aceitação, negação e reivindicação de posições dela que o sujeito (re)constrói suas identidades linguísticas. A ilusória homogeneidade e imobilidade linguísticas desconstróem-se e o sujeito é visto como um ser fragmentado que se reconfigura, exatamente, na heterogeneidade.

Segundo Hall(2006), os sujeitos estão sintetizados em três interpretações, sujeito não-soberano, cartesiano e moderno (1ª, 2ª e 3ª etapas); sendo estes:

Sujeito não-soberano: presente em uma sociedade cujas tradições e as estruturas eram divinamente estabelecidas e o status, a classificação e a posição de uma pessoa predominavam sobre qualquer sentimento;

Sujeito cartesiano: Entidade unificada no seu próprio interior, singular, distintiva e única. Ser constituído de capacidade de raciocínio e pensamento, situado no centro do conhecimento, da razão e da prática; aquele que sofria as conseqüências dessas práticas. A Reforma e o Protestantismo libertam a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expõem diretamente aos olhos de Deus. O Humanismo Renascentista e o Iluminismo são determinantes para a “construção” de um novo ser;

Sujeito Moderno (1ªetapa): Ser sociológico que se enreda nas maquinarias burocráticas e administrativas do estado moderno. Forma-se subjetivamente na participação das relações sociais mais amplas; enquanto os processos e as estruturas são sustentados pelos papéis que os indivíduos neles desempenham. Interior X Exterior; Indivíduo X Sociedade. As sociedades tornam-se mais complexas e adquirem uma forma mais coletiva e social. As teorias clássicas

liberais de governo baseadas nos direitos e consentimento individuais, são obrigadas a dar conta das estruturas do “Estado-nação” e das grandes massas que fazem uma democracia moderna. O sujeito humano é “biologizado” por Darwin. “Nascem” as ciências sociais;

Sujeito Moderno (2ªetapa): Indivíduo isolado, exilado ou alienado, “posto” contra o pano de fundo da multidão ou da metrópole anônima e impessoal;

Sujeito Moderno (3ªetapa): Descentrado, deslocado, de identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas. É a época da descoberta do inconsciente por Freud; da linguística estrutural de Saussure, na qual está posto que o ser humano não é autor das afirmações que faz ou dos significados que expressa na língua, mas que pode usá-la para produzir significados apenas se posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de sua cultura. A língua é um sistema social e não um sistema individual.

E a visão do poder disciplinar de Foucault, que está preocupado com a regulação da espécie humana, do indivíduo e do corpo, cujo objetivo era produzir um ser humano que pudesse ser tratado como um corpo dócil.

Também há o impacto do Feminismo, tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social, pois se questiona a clássica distinção entre o “dentro” e o “fora”, a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho e o cuidado com as crianças. Politiliza-se a subjetividade, a identidade e o processo de identificação, abrindo caminho para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero e da diferença sexual.

Portanto, neste mundo de sujeito pós-moderno, onde cada vez mais suas práticas identitárias tornam-se interligadas, devido ao fenômeno da “transnacionalização”, marcas como fluidez e movimento são referências comuns. Nessa nova era “globalizada” cujo epicentro é a informação, isto é, a linguagem, e o ser é saber; o cidadão traz uma identidade linguística: a diversidade. É esta que, resultado de todas as influências externas, imposições e assimilações, vai corroborar para a necessidade de uma nova posição, diante de situações sociolinguísticas e culturalmente complexas: “rever muitos dos conceitos e das categorias com as quais estamos acostumados a trabalhar, no intuito de torná-los mais adequados às mudanças estonteantes, principalmente em nível social, geopolítico e cultural, em curso [...]” (RAJAGOPALAN, 2003, p.25). Por conseguinte, precisa-se estar atento à construção de uma pseudo-integração de uma nação, que as articulações conjuntas de diferentes posições de identidades dos indivíduos sob certas circunstâncias podem gerar. Tendo em vista que, não há uma identidade singular com a qual todas as diferentes identidades possam alinhar-se; e tampouco, uma nação uniforme e falante de uma única língua, constituída de símbolos e representações nacionais únicas e contribuinte de uma formação de cultura nacional e de seu sentimento de identidade.

As culturas nacionais construídas como “comunidades imaginadas” (HALL, 2006) - nas quais conceitos como as memórias do passado, o desejo por viver em conjunto e a perpetuação da herança são constitutivos e diferenças de classe, gênero ou raça são unificados – tornam-se, assim, sem sentido.

O discurso ideário de uma nação com uma única língua para a construção de uma política baseada em algo seguro, torna-se, pois, ultrapassado. Faz-se restritor da variedade de representações e de sua aceitação porque limita a construção de sentidos que influencia e organiza tanto as ações quanto as concepções que temos de nós mesmos e proporciona a perda da dinamicidade e da fluidez com que as identidades são (des) construídas; além de contribuir para a formação de estereótipos.

Logo, neste novo milênio, o Brasil (país de 215 idiomas)² - onde as concepções acima descritas são dissolvidas - também apresenta um novo conceito de espaço/tempo e de identidades que reforçam-se localmente ou tornam-se híbridas e, conseqüentemente, evidenciam sua pluralidade linguística e suas representações culturais.

A infinidade de possibilidades de diferentes contatos de povos em que estamos imersos cujos fluxos linguísticos e

² OLIVEIRA, Gilvan Müller. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. Synergies Brésil n° 7, 2009. (pp. 19-26).

culturais ratificam que a identidade é algo mutável, suscetível e necessário, tornam a renegociação constante, emergencial e inevitável.

Afinal, se antes creía-se que - a identidade era formada na “interação” entre o eu e a sociedade e os indivíduos projetavam seus “eus” em identidades culturais fixas e internalizavam os significados e os valores destas identidades – hoje, ela é fragmentada, móvel, composta e transformada continuamente pelas várias identidades, com as quais representamos e pelas quais somos representados nos sistemas culturais que nos rodeiam. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” fixo e coerente, mas “líquido”³ e, muitas vezes, contraditório; e, à medida que, estes sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos sendo confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Ainda atentos ao eixo temático, segue-se a tônica proposta pela assertiva de Silva (2000) de que é problemática a ideia do “multiculturalismo cujo apoio seja um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença, pois a diferença e a identidade acabam sendo naturalizadas, cristalizadas e essencializadas”.

Por isso, o estudo em questão se dedica não somente a compreender de que maneira são abordadas as formas de representação do status lingüístico da LPB, na variedade carioca, em contexto educacional corporativo, bem como das que o carioca tem de si mesmo, de outros cariocas e de sua própria língua; como também, à concepção de singularidade regional na apresentação do multiculturalismo brasileiro.

2. As empresas multinacionais e o ensino da LPB como PFOL.

As empresas multinacionais que fazem parte do mundo corporativo e situam-se na cidade do Rio de Janeiro apresentam um espaço diglôssico, onde a língua oficial da matriz da empresa⁴ é usada em contato com a LPB na variedade LPBC. Na grande maioria, o que prevalece na comunicação de seus colaboradores⁵, tanto escrita quanto oralmente (“conference-call”, emails, chamadas telefônicas e reuniões), é esta língua oficial. O uso da LPBC fica por conta de algumas situações pontuais e, em especial, com a sociedade carioca fora da empresa. Desta forma, a fim de contribuir para a interação de seu “expatriado”⁶, as empresas oferecem aulas, nas quais a promoção do uso de LPBC se faz presente.

Em consulta ao banco de dados do Ministério do Trabalho (MTE) em Brasília sobre o número de estrangeiros trabalhadores no Brasil, identificou-se um aumento avassalador de mão de obra estrangeira ao longo dos últimos 7 (anos) anos no país. Em 2004, o número oficial de autorizações concedidas a estrangeiros era de 20162 (vinte mil cento e sessenta e dois), enquanto em 2010 este número muda para 56006 (cinquenta e seis mil e seis). Sendo o Estado do Rio de Janeiro, o segundo maior detentor de autorizações das unidades federativas e de mais alto crescimento percentual, pois em 2006 os números eram de 11507 (onze mil quinhentos e sete) e em 2010 alcançaram 22371 (vinte e dois mil trezentos e setenta e um), ou seja, 194,41% de aumento.

As estatísticas mostram que o maior número de autorizações concedidas para trabalhadores estrangeiros é da categoria temporária, visto que os números apresentados são: 23385 (vinte e três mil e trezentos e oitenta e cinco) em 2006 e 53441 (cinquenta e três mil quatrocentos e quarenta e um) em 2010. Vale ressaltar que, nesta mesma categoria, o tipo de concessão que apresenta o mais relevante percentual de presença da mão de obra estrangeira no Brasil é o de 1 ano, com 513,70% de aumento para o mesmo período. Sendo que em 2006, 47% desta presença apresentavam nível de escolaridade de superior completo; e, em 2010, o mesmo nível passa a corresponder a 56,5%.

3 BAUMAN, Zygmunt. Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Zahar, 2004.

4 Estamos aqui considerando língua oficial da matriz, a língua de origem da empresa, na qual os alunos se inserem: inglês americano, francês, espanhol peninsular, entre outras.

5 Termo usado no meio corporativo para identificar os funcionários diretos de uma empresa.

6 Termo usado para referir-se ao estrangeiro contratado, que tem visto de trabalho, residente no Brasil.

Na mesma categoria, porém para o tipo de período para 2 (dois) anos de permanência, os números eram: 9649 (nove mil seiscentos e quarenta e nove) em 2006 e 17516 (dezesete mil quinhentos e dezesseis) em 2010 de autorizações concedidas, correspondendo a um acréscimo de 181,53% no mesmo período.

Também é importante observar que na categoria de permanentes, o aumento não é menos impressionante porque o acréscimo é de 168%, ou seja, em 2006 eram 1022 (um mil e vinte e dois), e em 2010 este número eleva-se a 1717 (mil setecentos e dezesseite).

Portanto, conclui-se que, ao longo dos últimos anos, o crescimento de presença estrangeira laboral em realidade de interação com a sociedade brasileira é de quase 278%; justificando, assim, a necessidade e a relevância do aprendizado da LPB neste mundo corporativo.

No entanto, além de não haver obrigatoriedade governamental quanto ao aprendizado da LPB como PFOL ou quanto à apresentação da certificação CELPEBRAS desta mão de obra estrangeira em território nacional, não há registros oficiais que comprovem quantos destes trabalhadores aprenderam a LPB como PFOL, e tampouco sua variedade carioca. Logo, tendo em vista a falta desta informação oficial, foi selecionado um corpus de uma empresa de idiomas cuja sede é na cidade do Rio de Janeiro, Adelante Brasil Learning Center, representante deste universo, para aplicação da presente pesquisa, de modo a investigar o tema deste estudo.

Observações empíricas, ao longo de nove anos de ensino de LPB como PFOL no curso acima mencionado, mostraram a necessidade de apresentação ao seu alunado da variedade carioca da LPB, e ainda, das diversas representações culturais cariocas não-categorizadas⁷ socialmente. Ademais porque os materiais didáticos, doravante MDs, para o ensino de LPB como PFOL disponíveis no mercado não contemplam as referências lingüísticas e representações culturais cariocas, com as quais os alunos se deparam em seus momentos diários de interação com os falantes da cidade, tais como: com colegas nas empresas, em órgãos públicos (hospitais, Detran, Polícia Federal etc), e privados (supermercado, feiras livres, shoppings, restaurantes, hotéis e festas); e, em contraponto, quando estas representações aparecem em materiais turísticos, ou seja, MTs estão estereotipadas.

3. O ensino de línguas estrangeiras e PFOL

Autores como Phillipson (1992) e Pennycook (1994, 1998) mostram que o ensino de línguas estrangeiras sempre teve uma dimensão fortemente colonialista. Phillipson (1992:47) cunhou o termo “linguicismo” para referir-se “às ideologias, estruturas e práticas que são mobilizadas para legitimar, efetuar e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos (tanto material como não-material) entre grupos demarcados com base lingüística”; tanto que, a denominação língua estrangeira, segundo Rajagopalan(2003.pg65), “sempre foi usada para qualificar outra pessoa cuja língua conte com mais respeitabilidade e/ou prestígio que a língua materna de quem fala”.

Controi-se, assim, a visão de que para ter-se fluência na língua estrangeira era necessário ter domínio da língua tal qual um nativo supostamente teria, ou seja, um falante que alimentava a ideologia neocolonialista e pensava sua cultura como algo superior.

No Brasil não foi diferente. Tendo o ensino de línguas estrangeiras, inicialmente, tido ênfase com as línguas clássicas, grego e latim, é somente com a chegada da Família Real, em 1808, com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e posteriormente, com a reforma de 1855, que as línguas modernas, francês, inglês e alemão conseguem adquirir algum

7 O conceito aqui tomado parte da proposição de Tajfel (1979), que considera o processo de categorização social como origem da discriminação porque leva os indivíduos a dicotomizar o espaço social segundo a dimensão nós/eles, sugerindo uma forma de interação competitiva.

status. A época áurea é alcançada nas décadas de 40 e 50 do século XX, com a reforma Capanema e tem o início de um profundo declínio com a Lei de Diretrizes e Bases (LDBs) de 1961, que será ratificado nas décadas de 70 e 90 do mesmo século com outras LDBs.

Atualmente, “vivencia-se” uma realidade baseada na aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que complementam as Leis de 1961, de 1971 e de 1996 cujo foco é o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno e “esquecimento da fala”, atitude que promove o “deslocamento desta capacidade para os cursos de línguas”.

A relevância está no tocante às questões que envolvem a sociedade e a escola, tais como escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia.

4. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)

O **Celpe-Bras** é o único certificado brasileiro de proficiência linguística de português como língua estrangeira, outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), que é reconhecido oficialmente.

O exame teve sua primeira aplicação em 1997, que à época teve 120 pessoas inscritas e atualmente, com duas provas ao ano, conta com um quantitativo de quase 3 mil pessoas. Cerca de 30 países, espalhados pela América, Europa, África e Ásia, possuem 66 instituições credenciadas como postos para aplicá-lo e, para tanto, recebem o apoio do Ministério das Relações Exteriores do Brasil; e, no Brasil, mais de 20 universidades, de todas as regiões do país, são autorizadas.

A partir do 2º semestre de 2009, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) passou a ser o responsável pelo exame, que é aceito em firmas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa e, no Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação.

O exame CELPE-BRAS está conferido em quatro níveis: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior e é composto de duas partes: escrita, com duração de duas horas e meia, e oral, com 20 minutos cujos objetivos são determinados por níveis. Podem candidatar-se estrangeiros e brasileiros cujo idioma materno não seja a língua portuguesa, com pelo menos 16 anos e formação mínima equivalente ao ensino fundamental brasileiro completo.

Considerações Finais

A pesquisa irá desenvolver-se através de uma visão de abordagem qualitativa com cunho etnográfico, por ser um método dinâmico e determinante para a compreensão de que os fatos sociais são resultados das influências políticas, econômicas, culturais e, ao mesmo tempo, por corroborar com as análises acerca das características sociais significativas de eventos da vida real, numa direção que contribua para um entendimento holístico desta dimensão.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Zahar. 2004.

BERNSTEIN, B. **Langage et classes sociales**. Paris: Ed. de Minuit, 1975 [1964].

CALVET, L-Jean. **Sociolinguística: ua introdução crítica**. Parábola. São Paulo. 2007.

DESCHAMPS, Jean-Claude & MOLINER, Pascal. A Identidade em Psicologia Social. Dos Processos identitários às representações sociais. (2008). Editora Vozes.

HALL, Stuart. 2006. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro. DP&A.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

MATTELART, Armand. **Diversidade cultural e mundialização**; tradução Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2005.

NERI, Marcelo. **Os Emergentes dos emergentes: Reflexões Globais e Ações Locais para a Nova Classe Média Brasileira**. FGV. 2011.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. **Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística**. Synergies Brésil n° 7, 2009. (pp. 19-26).

OLIVEIRA, Gilvan Muller (org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

PENNYCOOK, Alastair. Critical applied linguistics. In: Davies, A. & Elder, C (orgs.). Handbook of Applied Linguistics. London.

PEREIRA, Telma. **Representação e aprendizagem de uma língua estrangeira: status da língua francesa em contexto urbano e de fronteira**. Synergies Brésil n° 7, 2009. (pp. 101-111).

PHILLIPSON, Robert. (1992). Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press.

PRETI, Dino. Sociolinguística: os níveis da fala. São Paulo. Ed. Universidade de São Paulo. 2000.

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

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000; p. 73-102.

TAJFEL, H. & TURNER, J.C. (1979) Na integrative theory of intergroup conflict. In: Austin, W. G. & Worchel, S. (orgs.). The social psychology of intergroup relation. Monterey, CA: Brooks/Cole.

TARALLO, F. A pesquisa sociolinguística. São Paulo. Ática. 2003.

<http://www.inep.gov.br>. Acessado em 30 de julho de 2011.

www.mte.gov.br Acessado em 30 de julho de 2011.