SIMPÓSIO 43

UNIDADE E DIVERSIDADE: MÚLTIPLOS ESPAÇOS DA LÍNGUA PORTUGUESA

COORDENAÇÃO:

Professor Fred Izumi Utsunomiya
Universidade Presbiteriana Mackenzie
fred@nacl.com.br

Professora Regina Helena Pires de Brito
Universidade Presbiteriana Mackenzie - Brasil
Instituto Nacional de Linguística – Timor-Leste
rhbrito@mackenzie.br

Professora Lúcia Vidal Soares
Escola Superior de Educação de Lisboa
luciavsoares@gmail.com

EXPRESSÃO LINGUÍSTICA EM TIMOR-LESTE - DESAFIOS

Regina Pires de Brito – rhbrito@mackenzie.br
Núcleo de Estudos Lusófonos - Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO: De 1975 e 1999, Timor-Leste vivenciou uma política de "destimorização" aplicada pelo dominador indonésio, que, do ponto de vista linguístico, representou a inclusão de uma nova língua manifestada pela imposição da "bahasa indonésia", a minimização do emprego do tétum, língua nacional, e na proibição do uso do português. Com a chegada das Nações Unidades, em 1999, para restabelecer a paz e iniciar a reconstrução do território, acentua-se a utilização do inglês, língua de trabalho (e que já, naturalmente, se fazia presente devido especialmente à proximidade com a Austrália). Com a independência e a constituição da República Democrática de Timor-Leste, em maio de 2002, a língua portuguesa recebe o estatuto de oficial, ao lado da língua tétum. Acrescente-se a isso, as demais línguas locais do país. Esta breve exposição permite delinear a situação multilinguística que é comum presenciarmos em Timor-Leste. Apresentar aspectos da conjuntura atual do português, sua relação com as demais línguas e a situação de sua reintrodução em Timor-Leste é o que se propõe neste trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: lusofonia – Timor-Leste – língua portuguesa

Preliminares

Compreendemos a lusofonia como um *espaço simbólico* linguístico e, sobretudo, cultural (Martins, 2006; Brito e Bastos 2006) no âmbito da língua portuguesa e das suas variedades que, no plano geossociopolítico, abarca os países que a têm como língua materna (Portugal e Brasil) e a adotam como língua oficial (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe - os *Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)* - e Timor-Leste. Nesse modo de conceber a lusofonia, há que se considerar, ainda, as comunidades espalhadas pelo mundo e que constituem a chamada "diáspora lusa" e as localidades em que, se bem que nomeiem o português como língua de "uso", na verdade, ela seja minimamente (se tanto) utilizada: Macau, Goa, Ceilão, Cochim, Diu, Damão e Málaca. Além disso, a lusofonia é inconcebível sem a inclusão da Galiza (Lourenço, 2001). Somemos a isso outras regiões de presença portuguesa no passado e/ou onde, relativamente, se fala português ainda hoje: na *África* – Annobón (Guiné Equatorial), Ziguinchor**,** Mombaça, Zamzibar; na *Europa* - Almedilha, Cedilho, A Codosera, Ferreira de Alcântara, Galiza, Olivença, Vale de Xalma (Espanha). Essa síntese do chamado "mundo lusófono" – que se procura reunir na noção de lusofonia

SIMPÓSIO 43

(mesmo que miticamente) – pretende conciliar diversidades e afinidades linguísticas e culturais com a unidade que estrutura o sistema linguístico do português.

Tem-se, nessa breve descrição, a dimensão geográfica da língua portuguesa a se espalhar por espaços múltiplos, numa área extensa e descontínua e, que, como qualquer língua viva, se apresenta internamente caracterizada pela coexistência de várias normas e subnormas. Estas divergem de maneira mais ou menos acentuada num aspecto ou noutro, numa diferenciação que, embora não comprometa a unidade do sistema linguístico, possibilita-nos reconhecer diferentes usos dentro de cada comunidade.
Assim, hoje, se reconhece, por exemplo, o "Português Europeu" e o "Português Brasileiro" (e diversas variedades em cada um), da mesma forma que já se esboçam, felizmente, estudos descritivos acerca do português nos demais espaços da CPLP: "se queremos dar algum sentido à galáxia lusófona, temos de vivê-la, na medida do possível, como inextricavelmente portuguesa, brasileira, angolana, moçambicana, cabo-verdiana ou são-tomense" (Lourenço, 2001: 112). É necessário, portanto, ter clareza quanto aos papéis distintos que a língua portuguesa forçosamente cumpre em cada localidade; pensar a lusofonia é, igualmente, pensar na função que o português desempenha em cada um dos contextos de sua "oficialidade" – é, por exemplo, língua materna no Brasil, mas, ao mesmo tempo, é totalmente desconhecida em muitos espaços moçambicanos ou timorenses.

Antes de prosseguir, contudo, a fim de compreender um pouco da situação atual da língua portuguesa em qualquer dos pontos do que se denomina "espaço lusófono" (e no caso deste artigo, a situação em Timor-Leste), é preciso recorrer a informações acerca da entrada do português nas diferentes colônias[1]. Como se sabe, ao contrário do que fizeram outros colonizadores europeus, nunca houve por parte de Portugal uma relação entre expansão marítima e expansão linguístico-cultural. A história é transparente nesse sentido, revelando a ausência de uma "política de implantação linguística" e mostrando que a difusão que a língua portuguesa alcançou deveu-se, sobretudo, à presença de mercadores, marinheiros, navegadores, aventureiros, deportados e missionários os quais, por motivos e circunstâncias dos mais diversos, chegaram às novas terras.

Os compêndios relatam sobre a grande massa emigratória de portugueses (principalmente a partir da conquista de Ceuta) para as terras recém-descobertas, mas que ocorreu de modo um tanto assistemático. Foi de tal forma intensa a dispersão dos portugueses pelo mundo, que há referências preocupadas com o esvaziamento populacional do reino português. Apesar disso, indicações oficiais quanto à atividade de colonização de terras africanas apenas ocorrem no século XIX, às vésperas da Independência do Brasil: "nas críticas circunstâncias em que nos achamos, é necessário dar uma particular atenção aos nossos estabelecimentos de África e ilhas adjacentes a Portugal" - assinala o *Relatório sobre o Estado e Administração do Reino*, de Fernandes Tomás, apresentado às Cortes em 1821. Com iminente ruptura com o Brasil, "recomendava-se uma concentração de todos os esforços e de todos os meios em Portugal e nas possessões da África e Ásia que lhe restariam" (Alexandre, 1998, p.61).

O início do século XX será marcado por divergências acerca de um "programa" a ser adotado nas províncias de ultramar, que culminará com a elaboração de um novo projeto de política colonial.

> É da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que neles se compreendam, exercendo também a influência moral que lhes é adstrita pelo Padroado do Oriente. (Acto Colonial - Art. 2º)

Assim determina o artigo 2º. do *Acto Colonial* (1930), no qual Salazar apresenta o projeto político para as colônias e recupera a ideia da vocação e do direito histórico de Portugal às atividades colonialistas: os "domínios ultramarinos e Portugal denominam-se colônias e constituem o Império Colonial Português" (art. 3º.). De maneira centralizadora, as colônias passam a estar totalmente integradas e subordinadas às necessidades, às decisões administrativas e aos interesses da metrópole. No aspecto educativo e cultural, o artigo 24º. Do referido *Acto* considera como *instituições de ensino* as missões religiosas, que atuariam como instrumento de civilização e de influência nacional. Estas colocações ajudam a ilustrar o fato de que apenas nesta altura é que preocupações (especificamente de ordem econômica) da metrópole para com as colônias não-americanas começam a se delinear.

Nessa linha de (re)conhecimento, descrição e validação das muitas modalidades da língua portuguesa é que sintetizamos, em seguida, um pouco de nossas experiências no contexto de uso da língua portuguesa em Timor-Leste, almejando, para um futuro próximo, a legitimação do *português timorense*.

Timor-Leste – Elementos para uma Caracterização

> Foi a Língua Portuguesa que os nossos dirigentes usaram para contactar um ao outro, no interior e no exterior; isto é, nos países amigos da língua oficial portuguesa para convocar a SOLIDARIEDADE. Por isso, não há razão nenhuma de rejeitar a adopção da Língua Portuguesa como nossa língua oficial porque não estamos a andar sozinhos.[2] (timorense, 45 anos , 2001)

A ilha de Timor - dividida em Timor Oeste (parte legítima da Indonésia) e Timor-Leste - é uma das mais orientais do arquipélago indonésio, no grupo das ilhas Sunda - situa-se entre o sudoeste asiático e o Pacífico sul, a 500 km da Austrália. Timor-Leste tem em si uma área de quase 19.000 km^2, constituído pelo enclave de Oe-Cusse (na costa norte de parte ocidental), pela ilha de Ataúro, o ilhéu de Jaco (separado por canal da ponta leste) e a metade oriental da ilha de Timor.

Tendo sido colônia portuguesa desde o século XVI, Timor-Leste esteve sob ocupação japonesa durante três anos, na altura da 2ª Grande Guerra Mundial, e foi invadido pela Indonésia em 7 de dezembro de 1975, numa incursão que se espaçou até 1999. Ao longo desses 24 anos de dominação indonésia, com a tolerância da comunidade internacional, como é sabido, a população foi vítima de repressão, violação de direitos humanos e exploração; em decorrência disso, calcula-se que cerca de 300 mil timorenses foram mortos. Além disso, como parte estratégica de sua dominação, os invasores indonésios forçaram o ensino da língua indonésia, proibiram a comunicação em língua portuguesa e desprezaram o uso da língua de coesão nacional, o tétum.

Em maio de 1999, instalou-se a Missão de Assistência das Nações Unidas ao Timor-Leste (UNAMET); em 30 de agosto, realizou-se um plebiscito junto à população, que votou majoritariamente a favor da independência: 78,5% dos 97% de cidadãos que compareceram às urnas). As milícias pró-anexação à Indonésia, inconformadas com o resultado da consulta popular, executaram timorenses, incendiaram casas, perseguiram e mataram funcionários do órgão de representação da ONU em Timor-Leste. O relato de Forganes, primeira jornalista brasileira a lá chegar, em setembro de 1999, impressiona:

> O resultado foi a destruição quase total do país. Durante dias e noites sem fim, o exército indonésio e as milícias – formadas e pagas pelos generais – mataram, violaram, pilharam, queimaram. A violência, que tinha começado muito antes das eleições, ficou incontrolável a partir do dia 4 de setembro, quando os estrangeiros começaram a ser evacuados. Os últimos funcionários das Nações Unidas saíram no dia 14. Até 23 de setembro, quando as tropas internacionais desembarcaram em Díli, todo o país ficou entregue à violência. Sem testemunhas. (Forganes, 2002: 11)

Logo depois, entraram no país as forças multinacionais da ONU para restabelecer a paz, tendo sido instituída uma administração transitória (UNTAET – United Nations Transitory Administration East Timor), a fim de propiciar, na medida do possível, uma agenda segura de independência e de reconstrução para o país. Inúmeras são as preocupações de uma terra na qual se busca a reconstrução: habitação, saúde, alimentação, emprego, economia, educação... No caso

1 Cf. Brito, 2010.

2 Os depoimentos de cidadãos timorenses são transcrições exatas dos originais manuscritos.

SIMPÓSIO 43

de Timor-Leste, ainda há outro detalhe - o português, uma língua *adormecida*:

> Durante o 24 anos de ocupação de imperialistas Indonésia aqui em timor Leste, durante nestes tempos que nós não falamos a língua portugues. Portanto que nós podemos recoperar outra vez com esta lingua de portugues como a língua oficial para este novo país de Timor Leste, é óptimo para o nosso futuro.
> (timorense, 43anos, 2001)

Nesse sentido, não se pode, também, ignorar que a língua portuguesa não é a língua da maioria da população timorense (em algumas localidades, como no enclave de Oe-Cusse e Lautem há quem não a conheça). Pode-se afirmar que é a segunda língua (depois do tétum, a língua nacional e veicular) e até, para alguns, a terceira língua, depois da língua local e do tétum (além, é claro, da língua indonésia). Entretanto, na perspectiva de Thomaz (2002), é a língua portuguesa, ao lado da religiosidade, um dos fatores capazes de viabilizar a concretização da unidade nacional timorense:

> a difusão de uma cultura luso-timorense, fruto de uma aculturação paulatina ao longo de quatro séculos e meio de contacto. Através dessa cultura mestiçada (de que o catolicismo e a língua portuguesa são talvez os dois elementos-chave) a população timorense em geral e a sua classe dirigente em especial integram-se num universo cultural mais amplo, o da civilização lusófona. (Thomaz, 2002: 143)

Para alcançar a relevância da questão linguística no contexto timorense, é preciso conhecer um pouco da história das muitas vozes desse país. As dezenas de línguas originais do país pertencem à família das línguas austronésias ou à família das línguas papuas, diversidade que se explica principalmente por Timor ter sido parte de rotas de migrações de vários povos. Como língua integradora das línguas locais (o que já acontecia desde a chegada dos portugueses, no século XVI), fala-se o *tétum*, língua que se apresenta de duas formas: *língua materna* de algumas regiões e *forma veicular* em praticamente todo o território.

A adoção do tétum como língua oficial da Igreja Católica de Timor também auxiliou na propagação, adoção e efetiva utilização pelos timorenses. Desta forma, o tétum funciona como língua de intercomunicação, por exemplo, nos momentos em que pessoas de procedências diversas conversam informalmente, a língua utilizada é sempre o tétum – daí ser reconhecida como língua de coesão nacional. Com relação ao uso efetivo das, hoje, duas línguas oficiais, convém destacar que, antes do período indonésio, em termos de difusão territorial e entre pessoas de línguas maternas diferentes, a Língua Tétum era usada em quase todas as situações cotidianas, enquanto a Língua Portuguesa se restringia à escrita ou às atividades relativas a determinados fins de ordem cultural ou administrativa.

Língua Portuguesa e Timor-Leste – Particularidades e Relatos de Experiência

A variedade do português observada em Timor-Leste (cf. parâmetros propostos por Vilela, 1999: 176) parece sofrer interferências das demais línguas ali faladas (sobretudo do tétum, da bahasa indonésia e das dezenas de línguas locais), já que é perceptível que muitos enunciados são realizados numa língua (o português) segundo o modelo de outra (normalmente, o tétum ou a língua indonésia). Verifica-se, também, uma segmentação de usos de acordo com a situação comunicativa, por exemplo, na escola ministra-se a norma do português europeu; em casa, fala-se o tétum; entre os alunos adolescentes utiliza-se a bahasa indonésia. Presenciamos esta situação de diglossia entre adultos que participavam do curso de capacitação de alfabetizadores: com os brasileiros procuravam se expressar em português; quando dialogavam com indivíduos vindos do seu Suco, utilizavam a língua local; quando de origens diversas, conversavam em tétum ou bahasa indonésia (observamos que poucas vezes o português era utilizado em tais circunstâncias).

No dizer de Vilela (1999, p. 197) seria uma língua exógena – no caso, o português – que filtra as múltiplas e díspares culturas em Moçambique. Em Timor-Leste, esse papel integrador nacional cabe ao tétum – língua local que já funcionava por quase todo o território antes mesmo da chegada dos portugueses, pois era falada pela tribo dos beloneses, a mais poderosa do lugar.

Algumas datas ajudam a revelar o lento caminhar da presença do português em Timor-Leste, iniciada em 1562, com a instalação dos dominicanos. O ano de 1834, com a extinção das ordens religiosas (e, portanto, com a redução da presença portuguesa na colônia), assinala um retrocesso na instrução e no uso do português, ainda que em Díli continue a ser de uso mais ou menos corrente. Convém mencionar que no final do século XIX muito pouco do território timorense tinha sido ocupado pelos portugueses: além de Díli, a presença portuguesa limitava-se a sete comandos militares na costa norte e três na sul, que se reduziam a

> Uma paliçada […] sem consistência nem condições defensivas de valor, a uma casa para o oficial, outra para o sargento, e barracas para cinco ou seis soldados europeus que constituíam a guarnição, conjuntamente com dez ou quinze moradores ou soldados [timorenses] de segunda linha. Não indo a sua acção além da área contígua ao forte, todo o interior, sem um comando, sem um posto que marcassem a soberania portuguesa, se encontrava entregue ao domínio dos régulos dos respectivos reinos, com os quais o poder colonial fazia alianças de circunstância. (Duarte, 1944: 26-8 apud Bethencourt, 1998:203-4)

A administração direta do território acontecerá com Celestino da Silva, governador de 1894 a 1908, que, com a *mobilização dos arraiais dos reinos aliados para submeter os régulos rivais* (Bethencourt, 1998: 204), tenciona ocupar militarmente o interior, instalando postos ligados por linhas telegráficas e por estradas. Deste modo, ainda que as localidades estivessem sob o controle das autoridades tradicionais, o controle efetivo estaria nas mãos dos chefes de posto. Em decorrência dessa forma de administração, algumas revoltas ocorreram e foram reprimidas com intervenção armada.

A reorganização das missões católicas em 1877 e a criação, em 1898, do Colégio de Soibada (dirigido por jesuítas até 1910) contribuiu para a formação de professores-catequistas, cujo intuito era o de alfabetizar e doutrinar as populações rurais. Em 1938, planeja-se criar em Díli um colégio-liceu semi-oficial, que foi arruinado pelos japoneses durante a Segunda Grande Guerra (1942-1945), e que só volta a funcionar em 1952.
É de se destacar, ainda, a presença dos chineses em Timor-Leste: via de regra os homens dominavam o português nas modalidades oral e escrita, mas utilizavam o tétum como língua de comunicação cotidiana com a população local. Mantinham escolas pelo país (18 primárias e 1 secundária), mesmo com a administração portuguesa que exigia, apenas, a inclusão das disciplinas língua e cultura portuguesas. Certo é que a língua portuguesa nunca chegou a se tornar língua de comunicação oral, nem língua de contato entre etnias diferentes – papel que sempre coube ao tétum. Manteve o caráter de língua clerical, administrativa e de cultura; embora sua função seja relevante no plano interno, articulando a unidade cultural por meio de uma pequena elite de letrados nativos e, no plano externo, procurando associar a cultura local ao universo lusíada.

Vale lembrar que o modelo de colonização portuguesa, em que se destacam o processo de miscigenação com os timorenses (que levou à assimilação de hábitos) e a conversão ao catolicismo, dentre outros aspectos, contribuíram para a incorporação natural de algumas estruturas morfossintáticas e de muitos elementos lexicais portugueses ao tétum. É evidente que a administração colonial privilegiava o português como língua de instrução, ensinada nas escolas, veiculando conteúdos da cultura lusa, e que se empregava na modalidade escrita, em atividades culturais ou administrativas. Contudo, em termos de comunicação espacial e entre pessoas de línguas maternas diferentes, o tétum era usado nas situações cotidianas.

Antes da invasão indonésia ocorrida em 1975, a situação linguística apresentava-se assim distribuída: (1) *línguas locais* ou regionais – veículos de comunicação nas diversas localidades, como o bunak, o kemak, o galole, etc.; (2) *língua veicular* – o tétum, funcionando como elemento de integração; (3) *língua administrativa* – o português – única língua normalmente escrita. O português também exercia certa função integradora, pelo menos na camada dirigente e no

SIMPÓSIO 43

ambiente letrado[3]. Diversamente do que ocorreu em muitos países na época de descolonização, em 1975, Timor-Leste tinha certa unidade linguística, garantida pelo uso do tétum. Além disso, apesar de criticar o colonialismo salazarista, tanto a Fretilin (Frente Revolucionária do Timor-Leste Independente) quanto a Apodeti (Associação Popular Democrática Timorense, favorável à indexação pela Indonésia) continuaram a *valorizar a língua portuguesa como elemento ancestral e integrado na cultura nacional* (Hull, 2001: 37).

Como referimos, durante o domínio indonésio, Timor-Leste sofreu um processo de "destimorização" em diversos planos e que, no âmbito comunicativo, incluiu uma nova forma linguística, traduzida na *imposição de uma variante do malaio*, a bahasa indonésia, como língua do ensino e da administração, na *minimização do uso do tétum* e na *proibição da expressão em língua portuguesa*. A partir de 1999, com a chegada das forças de paz da ONU, novas línguas – em especial, e com sua força natural, o inglês (também língua da vizinha Austrália) – começam fortemente a fazer parte do dia-a-dia timorense. Como resultado, atualmente, o país apresenta um complexo mosaico linguístico: além do tétum e das dezenas de outras línguas locais, os timorenses falam a bahasa indonésia, procuram recuperar a memória do português ou aprendê-lo (caso das novas gerações) e tentam expressar-se em inglês.
Timor-Leste saiu, faz pouco, é verdade, de um período em que falar português poderia significar a morte e, neste novo momento de país em reconstrução não foi por acaso que, por decisão do Congresso do Conselho Nacional de Resistência Timorense, em 29 de agosto de 2000, o português foi declarado língua oficial. Na ocasião, disse o então líder da Resistência Xanana Gusmão[4]: "Tendo em mente a nossa história, nós devemos fortalecer a nossa língua materna, o tétum, disseminar e aperfeiçoar o domínio da língua portuguesa e manter o ensino da língua indonésia". Mais adiante, como Presidente eleito, ao ratificar esta declaração, acaba conferindo, oficialmente, à língua portuguesa um papel de resgate de valores sócio-culturais:

> A opção política de natureza estratégica que Timor-Leste concretizou com a consagração constitucional do Português como língua oficial a par com a língua nacional, o tétum, reflecte a afirmação da nossa identidade pela diferença que se impôs ao mundo e, em particular, na nossa região onde, deve-se dizer, existem também similares e vínculos de carácter étnico e cultural, com os vizinhos mais próximos. Manter esta identidade é vital para consolidar a soberania nacional.[5]

Apesar desse papel que parece lhe caber, ainda muito pouco se tem sistematizado acerca das peculiaridades do português falado em Timor-Leste – o que se configura como mais um desafio para o momento atual de planificação da educação do país: que português será esse que uma parcela do povo timorense traz na memória e que modalidade é a que se está configurando no espaço timorense?[6]

Nossa oportunidade inicial de atuar junto à realidade timorense se deu em 2001, como linguista convidada do Programa brasileiro *Alfabetização Comunitária em TimorLeste*: a primeira, em junho, participando do processo de seleção dos timorenses que atuariam como os alfabetizadores de jovens e adultos; a segunda, em agosto, para ministrar aulas no Curso de Capacitação desses alfabetizadores. Nas duas ocasiões, coletamos diversos materiais escritos produzidos por timorenses (homens e mulheres) representantes das principais localidades do país, cuja faixa etária era normalmente superior aos 40 anos. Esse material serviu para vários estudos, como o desenvolvido com o linguista timorense Benjamim Corte-Real (Brito e Corte-Real, 2003), para de verificar em que medida dificuldades ortográficas encontradas nos textos produzidos pelos alfabetizadores timorenses revelariam uma tendência a uma representação ortográfica pautada na expressão fonética – em outros termos, procuramos mostrar aspectos da expressão oral dos indivíduos refletidos na sua produção escrita em língua portuguesa. Trata-se de uma análise de alguns elementos de natureza fonético-fonológica encontrados nesses textos, levantando aspectos como:

3 Para mais detalhes ver Thomaz, 2002: 140-4.
4 Alexandre Kay Rala "Xanana" Gusmão foi o primeiro Presidente eleito, governando de 2002 a 2007 (sucedido pelo Nobel da Paz José Ramos-Horta), quando passou a exercer o cargo de Primeiro-Ministro de Timor-Leste.
5 Alocução do Presidente Xanana Gusmão, proferida em Brasília, no dia 1 de agosto de 2002, durante a IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. www.cplp.org/noticias/ccegc/di7.htm [acessado em 03/08/10].
6 Essa indagação foi um dos motes que levou ao desenvolvimento do Projeto Universidades em Timor-Leste, do qual se falará adiante.

- *Troca de Fonemas*: (1) quando um mesmo segmento fônico ("sonoro") pode ser representado por diferentes grafemas, gerando confusão gráfica: Brazileiros, por brasileiros; Conciquencia, por consequência; Corajem, por coragem. (2) quando há transcrição da própria fala com trocas de fonemas motivados, provavelmente, pela interferência das línguas locais: Biços, por bichos; Essistem, por existem; Fuziu, por fugiu.
- Troca de Letras – quando a troca de grafemas não se apóia nas possibilidades de uso das letras prevista no sistema de escrita – ou seja, a escolha de uma letra não tem relação com a sonoridade que pretende representar: Lilierdade, por liberdade; Portucesa, por portuguesa
- *Supressão de Sílabas ou de Letras* – quando se verifica a ausência de sílabas (normalmente em palavras com três ou mais sílabas) ou de letras, provavelmente, reflexo da oralidade: Afabetição, por alfabetização; Aprentar, por apresentar; Granto, por garanto; Secredo, por segredo.
- *Juntura ou Segmentação de Palavras* – quando o texto reflete os critérios que o indivíduo utiliza na fala, duas situações podem ser verificadas: (1) juntura ou junção de palavras: Afim de, por a fim de; Demanhã, por "de manhã"; (2) segmentação indevida de palavras: A Cima, por acima; Em Frentar, por enfrentar.

A partir da leitura efetuada, elaboramos uma tabela em que constam as turmas, os alfabetizadores e os Distritos a que pertencem, os textos produzidos e os quatro aspectos fonético-fonológicos avaliados, assinalando a quantidade de ocorrências em cada aspecto, por alfabetizador. A análise do cruzamento desses dados oferece subsídios para uma descrição da variante do português usado por timorenses dos Distritos e, posteriormente, para uma verificação das influências/interferências que as línguas locais provocam no uso da Língua Portuguesa. Além disso, proporcionou uma visualização localizada por Distrito (e,eventualmente, por alfabetizador) de dificuldades fonético-fonológicas, o que possibilita, caso se deseje, a realização de um trabalho linguístico direcionado às especificidades de cada localidade.
Entre 2001 e 2003 dedicamo-nos a estudos envolvendo a questão linguística leste timorense, o que definitivamente nos fixou no âmbito dos estudos do chamado espaço lusófono. A segunda experiência "in loco" viria em 2003, com a delineação do *Projeto Universidades em Timor-Leste*[7], que se realizaria em 2004, numa ação conveniada entre três Universidades brasileiras (Universidade de São Paulo - USP, Pontifícia Universidade Católica PUC-SP e Universidade Presbiteriana Mackenzie -UPM) e a Universidade Nacional de Timor-Leste, com financiamento da INFRAERO – Empresa Brasileira Aeroportuária e apoio do Ministério das Relações Exteriores do Brasil.

Apoiando-se em pesquisa de natureza sociolinguística o Projeto Universidades em Timor-Leste foi submetido à aprovação de instâncias governamentais, educacionais e linguísticas timorenses e define-se como um programa pedagógico-cultural para difundir e sensibilizar os timorenses para a comunicação e a expressão em português, em conformidade com a política nacional de cooperação entre os países de língua portuguesa, utilizando-se, neste caso, da canção popular brasileira como motivação didática. Convém assinalar que, situando-se no domínio da cultura brasileira, se, por um lado, o Projeto não objetiva o ensino da gramática normativa, por outro, não deixa de contribuir como meio auxiliar do processo de reintrodução da língua portuguesa no país, apoiado em música popular brasileira e em textos literários, visando especialmente a um público até então não contemplado por outros programas de cooperação: timorenses, com idade entre 12 e 25 anos. Na prática, contudo, além desse público-alvo, o curso atingiu timorenses dos 8 aos 60 anos.
O Projeto envolveu a preparação, o deslocamento e a fixação, pelo período de um semestre, de um grupo de alunos (graduação e pós-graduação, ligados, sobretudo, às áreas de Letras, Comunicação, Artes e Educação) que reuniam competência musical e linguística para a realização das oficinas linguístico-musicais, numa divisão por módulos e que compõem o "descritivo das atividades módulo a módulo"[8], que serviu de guia para uso diário com a explicitação básica das atividades a serem desenvolvidas.

Os primeiros relatórios das atividades didáticas enviados pelos monitores brasileiros demonstravam o entusiasmo de ambos os lados – de brasileiros e de timorenses – destacando-se a acolhida e a receptividade dos timorenses. Trechos

7 Projeto de autoria de Regina Helena Pires de Brito (UPM) e Benjamin Abdalla Junior (USP).
8 Material publicado por Brito, Faccina e Busquets em 2006.

de um desses relatórios ilustram os primeiros contatos em sala de aula:

> Depois [da apresentação] perguntamos o porquê de quererem fazer o curso e o que esperavam dele (...). Um [aluno] contou sobre a influência do professor que havia falado que o curso seria dado por universitários brasileiros e teria como estratégia de ensino a utilização da música brasileira; o outro falou que o português é a língua oficial do país, por isso era importante aprendê-la, e o último falou que era preciso para Timor poder se integrar à CPLP e assim ampliar o seu comércio. Cabe observar que esse último foi calorosamente aplaudido pelos demais. (Sub-equipe Nara, Alexandre e Rodrigo Santos)

A Seleção dos Temas dos Módulos Permitiu Reflexões sobre A Língua Portuguesa e sobre o Próprio Projeto:

> Para mim, a língua portuguesa é muito bonita, muito importante e assim como os nosso herança (riquesa) que a gente tem que desenvolver. Então quem amar do seu país tem que amar da sua Língua oficial, por isso que eu queria estudar muito com língua português com vocês. (depoimento de timorense, aluno do Curso)

> A discussão com a turma foi muito produtiva e mostrou-nos o quanto os alunos timorenses estão preocupados e conscientes da situação política e linguística de seu país. Alguns ainda têm muitas dificuldades para se expressar em Língua Portuguesa, por isso, formulavam as questões em tétum e um aluno que falava bem Português traduzia para nós e vice-versa. Começaram perguntando sobre a possibilidade de continuação do projeto, uma vez que este só tem duração de três meses. (...) Expuseram suas dúvidas e angústias em relação à importância da Língua Portuguesa para Timor, ainda mais porque, segundo nos disseram, a partir de 2008, terão que produzir trabalhos de conclusão de curso em Português, mas estão preocupados, pois os próprios professores não sabem falar a língua em que terão que avaliar as teses. Além disso, embora a Língua Portuguesa tenha sido instituída, ao lado do Tétum, como língua oficial, há muita deficiência de material e de pessoas capacitadas para ensiná-la.
>
> (Sub-equipe Alexandre, Nara e Rodrigo Silva)

Outro aspecto relevante, discutido ao longo do processo e relatado nos relatórios, foi o da relação entre língua e visão de mundo, numa abordagem comparativa entre a língua tétum, a língua portuguesa e, eventualmente, a língua Indonésia. Procuramos mostrar que cada língua delimita as experiências particulares de cada povo, refletindo seus valores, sua vivência e sua história, as quais não coincidem, necessariamente, de região para região. Vivenciar a realidade da língua portuguesa – ainda que, no caso, a variedade brasileira – levou a muitas situações de enriquecimento mútuo.

Em breve linhas, cabem comentários acerca das modalidades oral e escrita, observadas tanto nos relatórios, quanto nos registros escritos e orais de que dispõe o acervo do Projeto.

As dificuldades articulatórias, possivelmente devidas à estrutura fonética das demais línguas faladas no país, acabam por provocar problemas quando se passa do oral para a escrita. Neste ponto, ao se relacionar fala e escrita, é preciso destacar que, do lado da fala, consideramos a variedade do português europeu como modelo e, do lado da escrita, temos a "convenção ortográfica" dimensionando a realização gráfica. As dificuldades encontradas na produção textual revelam uma forma ortográfica que se baseia na expressão fonética, ou seja, as ocorrências verificadas não são fatos aleatórios, pois surgem em contextos regulares e refletem a pronúncia (ou a "realidade fonética") de indivíduos que utilizam, pelo menos, outros dois sistemas fonéticos: o da língua tétum e o da bahasa Indonésia.

A morfologia, quase sem flexões e uma sintaxe simples (com predomínio da justaposição) da língua tétum, parece interferir na estruturação morfológica do uso da língua portuguesa. Assim, é comum encontrar construções em que o verbo se mantém invariável ou em que é inadequadamente flexionado em tempo, modo, número e/ou pessoa. A flexão nominal de gênero e de número também se constitui num problema que merece atenção, já que os textos produzidos demonstram forte tendência a não flexionar as palavras no feminino e/ou no plural. Alguns problemas tanto na fala quanto na escrita estão relacionados à estruturação sintática, especialmente no tocante à ordenação dos termos da frase, à regência e à concordância (verbal ou nominal).

Quando à produção de texto, percebemos dificuldades tanto no nível da macroestrutura (coerência) quanto no da microestrutura (elementos de coesão) – em geral, decorrentes da falta de contato com textos em língua portuguesa. A questão da leitura e da recepção de textos merece ser contemplada noutra oportunidade, levando em conta aspectos como o desconhecimento vocabular e semântico.

Quanto aos resultados gerais do *Projeto Universidades em Timor-Leste*, destacamos: (a) a sistemática e a dinâmica desenvolvidas que se mostraram inovadoras e eficazes para atingir os objetivos no contexto timorense; (b) o material didático que foi elaborado especificamente para a situação timorense e se revelou instrumento fundamental para o sucesso das atividades de sala de aula, garantindo a homogeneidade de conteúdo na sua aplicação nas diversas turmas; (c) a idéia de uma equipe constituída de jovens universitários foi um diferencial, facilitando o entrosamento pela horizontalidade; (d) após momentos iniciais de certo estranhamento em relação à proposta, os timorenses, paulatinamente, passaram de uma posição tímida, submissa e retraída, para uma atitude mais participativa, entusiasmada, ativa, altamente receptiva; (e) o número (oficial) de timorenses beneficiados chegou a 594 alunos, excluindo-se deste total os que assistiam às aulas esporadicamente, os que participavam sem estarem regularmente inscritos e, ainda, os timorenses que tiveram nossos próprios alunos como multiplicadores das atividades do Projeto, numa atitude natural do convívio cotidiano.

Quanto ao grande objetivo da empreitada, ou seja, à comunicação em língua portuguesa, o fato de a equipe ter tido alunos com diferentes níveis de conhecimento, domínio e uso da língua portuguesa não influenciou no resultado geral observado, no que diz respeito a: aproximação com a Língua Portuguesa; simpatia pela expressão nessa língua; interesse pelo aprendizado da língua; curiosidade pela cultura brasileira e pelas semelhanças com a timorense e com a portuguesa; certa desinibição para a expressão oral em português; notável esforço para o registro escrito em português:

> Iniciamos a aula mostrando, no mapa-múndi, Brasil e Timor, e apontando a identidade de tropicalidade que envolve os dois países. Logo começamos a comparar os dois e o que os caracterizavam países tropicais. (...) Passamos então a mostrar o que diferenciava os países; logo pontuaram a questão das vestimentas e nós falamos dos porcos nas praias de Timor. A briga de galo, que é tão comum e que faz parte dos costumes timorenses, também foi citada e por último falamos da mão de direção que é diferente. Levamos um longo tempo para explicar essa diferença, precisamos desenhar na lousa, interpretar, interpretar junto com um aluno, apontar para a rua, mas alguns ainda continuaram com olhares de dúvida. Então passamos revistas sobre o Brasil e logo identificaram a diferença da mão de direção. Ficaram muito curiosos com todas as fotografias, os animais, a vegetação etc. Essa atividade nos tomou bastante tempo da aula, queriam saber sobre a vegetação, o que era a escalada e ficaram espantados com uma catarata, pois só conheciam uma pequenina que existe em Timor.
>
> (Sub-equipe Alexandre, Nara, Rodrigo Silva)

Do ponto de vista dos resultados linguísticos, percebe-se, nitidamente, uma alteração na postura de muitos frente à língua portuguesa que, afinal, "não é tão difícil assim" – como registram relatórios dos participantes e de autoridades e depoimentos de alunos timorenses. Além disso, seguramente, chegou a Timor-Leste uma maneira diferente de se pensar a disseminação da língua portuguesa, uma nova forma de "fazer-querer-saber", uma outra possibilidade de acesso à educação formal em português, um enriquecimento cultural mútuo, conforme atestam trechos extraídos do relatório elaborado pela Universidade Nacional de Timor-Leste:

> [...] de carácter informal e recreativo, além do usufruto do material pedagógico seleccionado para adequar

SIMPÓSIO 43

ao gosto do público-alvo, o projecto conseguiu relaxar uma tensão que nem deveria existir, mas que subsistiu por muito tempo no seio da juventude e a larga população não-escolar. O projecto, através da sua seriedade científica e dos seus excelentes actores, conseguiu conquistar novos espaços fora das paredes do ensino formal, abrindo canais auxiliares para o florir efectivo e afectivo da língua na larga sociedade timorense. A música e a poesia permitiram ao aprendente informal o empolgar do conceito do espaço lusófono e das mais valias que lhe são inerentes.

Deve-se notar que um dos factores importantes do sucesso do projecto foi o facto de o público timorense adorar as músicas brasileiras. Estas possuem um poder cativante, donde brota toda uma curiosidade que pode levar à voluntária busca da compreensão dos dizeres.

Para Finalizar

Nos últimos anos, quando a solidariedade internacional se voltou, nos vários setores, para essa meia ilha no sudeste asiático, questões sobre a legitimidade dessa ajuda se colocam. Uma delas envolve a "reintrodução" da língua portuguesa. Seria uma nova forma de colonialismo? Por que, sobretudo, portugueses e brasileiros, de diferentes maneiras, têm se dirigido para lá? Despertar o português significaria ameaçar as línguas locais? Representaria o auxílio no resgate ou a perda da identidade timorense? Na verdade, a função e a necessidade da revitalização da língua portuguesa em Timor-Leste são temas constantemente discutidos pelos timorenses. Compreende-se o português como elemento capital tanto para a salvaguarda das línguas nacionais, quanto para a preservação da identidade nacional, conforme acentua Hull:

> se Timor Leste deseja manter uma relação com seu passado, deve manter o português. Se escolher outra via, um povo com uma longa memória tornar-se-á numa nação de amnésicos, e Timor Leste sofrerá o mesmo destino que todos os países que, voltando as coisas ao seu passado, têm privado os seus cidadãos do conhecimento das línguas que desempenharam um papel fulcral na gênese da cultura nacional. (Hull, 2001:39)

e que também se pode entrever em depoimentos da população timorense:

- A língua portugues é um caminha para comunicarmos outras nacoes amigas
- portuguesa vai ser a língua oficial e como um caminho que liga os países que falam Português, nas relações diplomaticas e negócios. A lingua portuguesa desenvolve em Timor contribui no desenvolvimento e progresso e combater a Ignorancia Durante 24 anos que a língua portuguesa nunca se perde no meu coração.
- A língua e a pobreza.

Após o período em que a voz da língua portuguesa teve que se calar em Timor-Leste, atividades como as aqui relatadas procuraram propiciar um espaço de interação em que foi garantido o direito à expressão em português e em que o sujeito foi protagonista de seu aprendizado. Para outras atividades semelhantes que venham a se concretizar futuramente, os aspectos aqui tratados desejam contribuir para o bom desenvolvimento de programas sócio-culturais e educativos que objetivem a motivação para a aprendizagem de uma língua. Nesse contexto, o futuro do português, língua de cultura, como língua oficial "de"/"em" Timor-Leste, dependerá muito da política educacional e cultural, da mobilização dos vários setores da sociedade, da disposição da comunidade e, sem dúvida, do apoio dos demais países lusófonos.

Referências Bibliográficas

ALEXANDRE, V. (1998) A viragem para a África. In: BETHENCOURT, Francisco et CHAUDHURI, Kirti. (dir.). *História da Expansão Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores. Vol. 4. p. 61-88

BETHENCOURT, F. ; CHAUDHURI, K. (dir.) (1988) *História da Expansão Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores. Vol. 4.

BRITO, R.H.P. (2010) Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste**.** *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 48, p. 175-194, jul./dez.

BRITO, R.H.P.; BASTOS, N.M. (2006) Dimensão semântica e perspectivas do real: comentários em torno do conceito de lusofonia. MARTINS, M. et al. (Eds.) *Comunicação e lusofonia. Para uma abordagem crítica da cultura e dos media.* Porto: Campo das Letras. p. 65-75.

BRITO, R.H.P.; CORTE-REAL, B. (2003) Língua portuguesa em Timor-Leste: análise de algumas especificidades fonético-fonológicas. *Actas VIII Simposio Internacional de Comunicación Social*. Santiago de Cuba, Centro de Linguística Aplicada e Ministerio e Ciência, Tecnologia y Medio Ambiente.

Brito, R.H.P.; Faccina, R.; Busquets, V.L. (2006) *Sensibilizando para a comunicação em língua portuguesa: uma experiência em Timor-Leste*. São Paulo: MackPesquisa.

FORGANES, R. (2002) *Queimado queimado , mas agora nosso! Timor: das cinzas à liberdade*. São Paulo: Labortexto editorial.

HULL, G. (2001) *Identidade, língua e política educacional.* Lisboa, Instituto Camões.

LOURENÇO, E. (2001) *A nau de Ícaro***.** São Paulo: Cia das Letras.

MARTINS, M.L. (2006) A lusofonia como promessa e o seu equívoco lusocêntrico. MARTINS, M. et al. (Eds.) *Comunicação e lusofonia. Para uma abordagem crítica da cultura e dos media*. Porto: Campo das Letras. p.79-87.

THOMAZ, L.F. (2002) *Babel Loro Sa'e. O problema linguístico de Timor-Leste***.** Lisboa: Instituto Camões.

VILELA, M. (1999) A língua portuguesa em África: tendências e factos. *Africana Studia*, no. 1. Porto: Fundação Eng. António de Almeida. p. 175-195.

SIMPÓSIO 43

CULTURA E MÍDIA: INCORPORAÇÃO DE VOCÁBULOS E NEOLOGISMOS DE ORIGEM JAPONESA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Edison Mendes de Rosa[9]
Fred Izumi Utsunomiya[10]

RESUMO: Desde que os primeiros japoneses chegaram ao Brasil, em 1908, teve início um intercâmbio cultural e linguístico que se tornou cada vez mais evidente com o passar das décadas. Especialmente após a Segunda Guerra Mundial, os imigrantes japoneses caminharam efetivamente para sua integração à cultura brasileira, o que levou à natural adaptação de seus costumes e sua língua aos da pátria recém-assumida. Com a ascensão e consequente valorização do Japão no cenário econômico mundial, sua avançada tecnologia, bem como sua cultura, religião e culinária passaram a ser difundidos com força no mundo ocidental, tanto nos países mais desenvolvidos como nos emergentes. No Brasil, nação que abriga a maior colônia de japoneses e descendentes fora do Japão, essa influência deu-se principalmente por meio de *nisseis* e *sanseis* (respectivamente, segunda e terceira geração de descendentes dos primeiros imigrantes). Como resultado, palavras da língua japonesa começaram a ser incorporadas ao cotidiano brasileiro, principalmente vocábulos oriundos das artes, do esporte e de outras manifestações culturais japonesas. Cada vez mais corriqueiras, tais palavras têm sido difundidas através da mídia e vêm sendo, aos poucos, incorporadas ao léxico do português brasileiro, o que pode ser constatado por meio de uma simples consulta aos dicionários atuais.

PALAVRAS-CHAVE
Língua portuguesa; Vocábulos japoneses; Cultura; Linguística; Mídia.

1. A Língua – Uma Entidade em Constante Transformação

O objetivo deste texto é apresentar um paralelo entre a cultura midiática e a língua, através de um olhar sobre a presença de vocábulos de origem japonesa no português brasileiro. Parte-se da hipótese de que essa incorporação vocabular deveu-se muito mais à influência que a sociedade brasileira sofreu nos últimos quarenta anos pelos produtos da indústria cultural midiática japonesa, divulgados, sobretudo, pelos meios de comunicação eletrônicos (televisão, videocassete, DVDs e, mais recentemente, internet) e suas convergências – influência pelo contato virtual com a cultura –, do que pelo contato pessoal entre os brasileiros e os imigrantes japoneses.

A cultura midiática é aquela estabelecida a partir dos interesses da indústria do entretenimento, sendo constituída pelas empresas que detêm os meios de comunicação, pelas empresas que geram o conteúdo para aquelas, por seus financiadores (anunciantes) e por sua audiência (o público). De acordo com a visão de Henry Jenkins (2001), a convergência dos meios de comunicação numa relação de sobreposição entre eles é é planejada para o expectador consumir um produto cultural em diversas modalidades de comunicação (*transmídia*). Isso faz, por exemplo, com que o produto "Star Wars", do cineasta George Lucas, seja consumido como um filme no cinema, como uma animação na televisão, como um *videogame* num console Playstation e como um livro ou produto licenciado a ser comprado nas lojas de brinquedo ou de vestuário. Essa é uma realidade socioeconômica e cultural da sociedade capitalista globalizada. Independentemente de matizes ideológicos e políticos, a cultura midiática é um fenômeno incontestável como elemento constituinte das culturas das sociedades globalizadas.

Se a cultura midiática é uma realidade no contexto das sociedades globalizadas na atualidade, a língua é, desde o passado, um componente indissociável da cultura de uma sociedade, interagindo com ela, influenciando-a e sofrendo

9 Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Centro de Comunicação e Letras. Rua Prudente de Morais, 782, apto 53, CEP 12243-750 – São José dos Campos, SP, Brasil. ed-ly@uol.com.br
10 Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Centro de Comunicação e Letras. Rua Maria Antonia, 162, apto 152, CEP 01222-010 – São Paulo, SP, Brasil. fred@nacl.com.br

influência de outros elementos que a constituem, como a culinária, as crenças, os valores e os utensílios fabris. A produção da indústria cultural e os meios de comunicação são manifestações culturais recentes do mundo contemporâneo, mas também influenciam igualmente na constituição da cultura e na transformação de outros elementos culturais nas diversas sociedades nas quais estão inseridas, estabelecendo relações dialéticas com outros elementos culturais, como a língua, por exemplo.

O idioma usado por um povo é uma entidade mutante, está sempre em constante transformação. Pode-se considerar que a língua "pertence" à cultura de um povo, como suporte do pensamento e da comunicação, influenciando o modo de pensar, de agir, materializado em toda a produção cultural dessa sociedade. Por outro lado, por mais que esse povo queira, através de forças reguladoras externas à língua, normatizar e regulamentar o seu modo de uso, a realidade tem demonstrado que tais tentativas são pouco eficientes ao longo dos anos. A língua popular não é regulamentável em longo prazo – ela existe como forma de expressão e de manifestação cultural independente de controle e, como tal, existe como entidade autônoma. As normas e padrões estabelecidos para "controlá-la" funcionam como um registro normativo de uma interpretação contextual e pontual na história, não sendo suficientes para impedir seu uso de modo livre e intuitivo por parte da população, que a transforma (ou a língua se transforma) através do tempo, gerando dialetos e outras línguas em comunidades diferentes a partir de uma mesma língua original. Esse processo de transformação se dá através das inter-relações entre as diferentes gerações de falantes em seus diferentes contextos históricos.

A própria língua portuguesa, cuja gramática da norma culta tem sido tão veementemente defendida por especialistas da língua, é produto de uma transformação ocorrida há menos de mil anos a partir do latim vulgar, que, por sua vez, também foi resultado de uma transformação ("evolução" e/ou "degeneração") de outras línguas. Esse caráter mutável da língua é uma característica da evolução constante do ser humano. Os fatores que determinam a evolução ou extinção de uma língua e os mecanismos de seleção de incorporação e descarte de vocábulos e mesmo de sua estrutura gramatical são diversos e complexos. No presente texto, no entanto, o objetivo principal é estabelecer a relação entre a cultura midiática e o português brasileiro, através de um breve descritivo da presença de palavras de origem japonesa no vernáculo contemporâneo.

2. A Chegada Dos Primeiros Imigrantes Japoneses Ao Brasil

Em 1908, chegaram ao Brasil os primeiros imigrantes japoneses, num período em que o Japão encontrava-se em dificuldades para conciliar seu excedente populacional e os problemas sociais internos decorrentes da reforma política da Era Meiji (1868 a 1912), que marcou o início da Era Moderna no Japão. O Brasil, por sua vez, ainda era uma sociedade agrária e precisava de mão de obra nas lavouras, uma vez que a abolição da escravatura, em 1888, e a implantação da cafeicultura demandavam grande massa de trabalhadores braçais. Em 1902, a Itália – principal origem de imigrantes europeus ao Brasil na época – proibiu o recrutamento de italianos para serem encaminhados a terras brasileiras, devido às más condições de trabalho. Os imigrantes japoneses foram aceitos para preencher essa lacuna.
Esses primeiros imigrantes japoneses tinham como objetivo "fazer fortuna" no Brasil por meio da atividade agrícola e pretendiam retornar ao Japão após alguns anos. Cerca de 120 mil deles imigraram para o Brasil, sobretudo entre 1925 e 1934 (um segundo fluxo ocorreu entre 1953 e 1973, com cerca de 50 mil imigrantes). Portanto, o pensamento desses primeiros imigrantes japoneses era voltar ao Japão. As trocas culturais eram mínimas, pois os japoneses viviam em colônias agrícolas, tendo pouco contato com as comunidades urbanas brasileiras.
No entanto, com os reveses e as incertezas das safras agrícolas e com a entrada e posterior derrota do Japão na Segunda Guerra Mundial, o sonho de retorno, que já vinha sendo adiado, foi definitivamente abandonado. Os japoneses fixaram suas raízes no Brasil e seus filhos assumiram a cidadania brasileira, definindo para si um novo destino e uma nova identidade nacional e pessoal. Seus descendentes foram batizados com nomes ocidentais, abraçaram a fé cristã, estudaram em escolas brasileiras e começaram a ocupar posições nos diversos setores da vida nacional, como economia, política e artes.
O intercâmbio cultural entre a "colônia" de japoneses (esse termo ainda é utilizado para definir o grupo de japoneses e seus descendentes no Brasil) e os brasileiros intensificou-se. Hoje, há cerca de 1 milhão e trezentos mil brasileiros

SIMPÓSIO 43

descendentes de japoneses, dos quais perto de trezentos mil vivem no Japão. Essa é a maior comunidade *nikkei*[11] fora do Japão. Cerca de 80% dessa população vive no Estado de São Paulo, a maior parte na região metropolitana da capital paulista. Nessa região, algumas palavras japonesas já se encontram incorporadas ao vocabulário popular do paulistano através desse contato, principalmente vindas da culinária (sushi, sashimi, moyashi), dos esportes (judô, karatê, sumo, aikidô, jiu-ji-tsu, tatami) e das artes (origami, ikebana, haikai). Tais vocábulos tornaram-se elementos do cotidiano vivenciados pela própria comunidade paulistana e já fazem parte da cultura local. Por exemplo: tornou-se comum nas famílias de classe média de São Paulo "as meninas fazerem balé e os meninos lutarem judô"; ir comer yakissoba no "restaurante do japonês" à tarde; fazer origami (dobradura de papel) na escola e ir ao karaokê à noite com os amigos comer um sushi e beber saquê. Essa realidade vivida pelos não japoneses deveu-se ao contato que essas pessoas tiveram com os descendentes de japoneses, o que promoveu um intercâmbio cultural, com gradativa absorção desses elementos culturais nipônicos por parte da população local, mesmo por pessoas que não tiveram um contato pessoal direto com essa população *nikkei*.

3. Produtos dalindústria Cultural e suas Influências na Língua

A língua portuguesa, cuja matriz é o latim vulgar – utilizado pelas tropas romanas que chegaram à região oeste da Península Ibérica –, tem em sua constituição palavras oriundas de diversas outras culturas, em diversos tempos (Couto, 2009, p. 68-72). Na fase pré-latina de constituição da língua, houve influência na formação do vocabulário das culturas ibérica (exemplos: baía, balsa, morro), celta (camisa, carro, grama), fenícia (barca, mapa, saco) e grega (governar, academia, democracia). Na fase latina, de domínio romano, as culturas latina e hebraica acrescentaram à língua diversas palavras, sobretudo as de origem religiosa (bíblia, bispo, diabo, amém, sábado, aleluia). Na fase pós-latina de constituição da língua, houve uma significativa contribuição árabe nos acréscimos vocabulares (arroz, azeite, álcool), provençal (anel, alegre, trovador), francesa (ancestral, assassinato, avenida), espanhola (cavalheiro, frente, novilho), italiana (adágio, camarim, serenata) etc. Na fase do mercantilismo português, diversas palavras oriundas das culturas contatadas foram incorporadas ao português, como as de origem africana (banana, girafa, macaco), americana (canoa, furacão, tomate) e japonesa (biombo, catana, gueixa) e chinesa (chá, tufão, chávena), entre outras.

A variante do português brasileiro também sofreu grande influência do contato cultural com as diversas etnias indígenas e africanas – durante o período colonial – e das imigrações européias, no final do século XIX e início do século XX, fator importante para a sua constituição diferenciada em relação ao português europeu, no que se refere ao vocabulário. Segundo o lingüista Hildo Couto, citando Saussure (Couto, 2009, p. 30), uma "língua existe para e nos atos da interação comunicativa. Ela é formada, usada e transformada neles, passando pela mente dos falantes...". A língua portuguesa no Brasil é fruto desse processo de interação cultural histórico, que inclui a atual cultura midiática na qual estamos imersos.

O Brasil é um grande importador e consumidor de produtos da indústria cultural estrangeira. Apesar de contar com produções nacionais significativas nas áreas da música (indústria fonográfica e de espetáculos), dos quadrinhos (sobretudo os gibis de Maurício de Souza) e da televisão (novelas, noticiários, programas de auditório e eventos esportivos), o mercado midiático brasileiro ainda é fortemente influenciado por produtos culturais estrangeiros, principalmente na televisão, na música, nos quadrinhos e no cinema, que têm, quase na totalidade, origem norte-americana. No entanto, a cultura midiática brasileira foi primordialmente forjada pela televisão aberta nos últimos 40 anos. O professor Dr. Luís Carlos Lopes, especialista em comunicação, afirma:

> Sob o ponto de vista da cultura, pode-se afirmar que, no caso brasileiro, a centralidade da TV é evidente. Ela só é possível pela aceitação social, isto é, pela recepção consensual da programação. Certamente, isto se repete com especificidades em alguns países, em outros, talvez não. A centralidade sucedeu a pequena e depois poderosa influência desta mídia na vida social. Ela implica a legitimação do veículo e a crença de sua naturalidade. Foi preciso que, progressivamente, a programação televisiva conquistasse as pessoas de qualquer sexo, raça, classe social e idade, como interlocutora de suas vidas. Está na TV o principal referencial cultural de milhões de pessoas. A exclusão de outras possibilidades, a diminuição de acesso às ações culturais tradicionais ou à vivência social em torno da TV são fatos insofismáveis. Estes atravessam o tecido social, criando um novo paradigma de autorreconhecimento e de identificação. (Lopes, 2002, p. 6)

A televisão é, portanto, a mídia que mais tem influenciado o modo de falar dos brasileiros. Se, por um lado, a incorporação de vocábulos estrangeiros ao vocabulário português brasileiro se deu primordialmente pelo contato direto com pessoas e objetos de culturas estrangeiras, numa primeira instância (povos indígenas, africanos, italianos, espanhóis, franceses, alemães, estadunidenses, libaneses e japoneses, entre outros), gerando uma variedade linguística distinta da do português europeu, por outro, houve uma segunda forma de "contato cultural" – a midiática –, que proporcionou e consolidou esses processos linguísticos de assimilação lexical. Através da interação social entre as comunidades *nikkeis* e brasileiras, os japoneses do Brasil foram se "abrasileirando", e a cultura local foi absorvendo hábitos culturais japoneses (praticar judô, fazer origami, submeter-se a tratamento de acupuntura, comprar ingredientes japoneses e servir-se da sua culinária), incorporando inclusive o vocabulário.

A quantidade de palavras incorporadas ao português brasileiro já citadas nos dicionários parece ser pouco expressiva – cerca de uma centena –, em contraste com as cerca de 4 mil palavras portuguesas utilizadas no Japão durante os séculos XVI e XVII, período da presença portuguesa no Japão, segundo fonte citadas por Gabriel Antunes de Araújo (Araújo, 2008, p. 13). No entanto, essas palavras (agrupadas no quadro a seguir em cinco grandes categorias: culinária, esporte, arte e cultura, pessoas e "outros") revelam um caráter essencialmente midiático, questão que será analisada mais à frente. Para a elaboração desta pesquisa, considerou-se a incorporação da palavra de origem japonesa ao vernáculo mediante sua presença em pelo menos um dos quatro maiores dicionários digitais da língua portuguesa do Brasil: Dicionário Eletrônico Aurélio (Aurélio), Dicionário Houaiss (Houaiss), Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) e Dicionário Aulete Digital (iAulete):

Quadro 1

Exemplos de palavras de origem japonesa presentes nos dicionários de língua portuguesa do Brasil

Palavra em japonês (Escrita romaji)		DICIONÁRIO			
		Aurélio	Houaiss	VOLP	Aulete
Hashi	CULINÁRIA	Hashi	Hashi		Hashi
Kaki		Caqui	Caqui	Caqui	Caqui
Ponkan		Poncã	Poncã	Poncã	Poncã
Sake		Saquê / Saqué	Saquê	Saquê / Saqué	Saquê
Sashimi		Sashimi	Sashimi	Sashimi	Sashimi
Sushi		Sushi	Sushi	Sushi	Sushi
Tenpura		-	Tempura	-	Tempurá
Tofu		Tofu	Tofu	Tofu	Tofu
Yakisoba		-	Yakisoba	Yakisoba	-
Aikido	ESPORTE	Aiquidô	Aikido / Aiquidô	Aiquidô	Aikidô / Aiquidô
Jujutsu		Jiu-jítsu	Jiu-jítsu / Jujítsu / Jujútsu	Jiu-jítsu / Jujítsu	Jiu-jítsu / Jiujutsu
Judo		Judô/Judo	Judô	Judô	Judô/Judo
Karate		Caratê	Caratê	Caratê	Caratê
Kendo		-	Kendo/ Quendô	-	Quendô
Ninjutsu		Ninjútsu	Ninjútsu	-	Ninjútsu
Sumo		Sumô	Sumô	Sumô	Sumô

11 Nikkei (日系) (transliterado de acordo com o sistema Hepburn) é o termo japonês que designa os descendentes de japoneses ou japoneses que vivem fora do Japão. Paradoxalmente, os brasileiros descendentes de japoneses que vivem no Japão formam uma comunidade nikkei à parte dos japoneses nativos, apesar da origem comum.

Bonsai	ARTE E CULTURA	Bonsai	Bonsai	Bonsai	Bonsai
Haikai		Haicai / Haicu / Haikai	Haicai / Haiku / Haikai	Haikai / Haicai	Haicai
Ikebana		Iquebana	Iquebana / Ikebana	Iquebana	Iquebana
Karaoke		Karaoke / Karaokê	Caraoquê	-	Caraoquê / Karaokê
Kabuki		Kabuqui / Cabúqui	Cabúqui	Cabúqui	Kabuqui / Cabúqui
No		Nô	Nô	Nô	-
Origami		-	-	Origami	Origâmi
Torii		Tori	Tori	Tori	Tori
Bozu	PESSOAS	Bonzo	Bonzo	Bonzo	Bonzo
Daimio		Daimio	Daimio / Daimiô	Daimio /Daimió	Daimio
Dekasegi		Decasségui	Decasségui / Decassêgui	Decasségui / Decassêgui	Decasségui
Geisha		Gueixa	Gueixa	Gueixa	Gueixa
Isei		Issei	Issei	Issei	Issei
Kamikaze		Kamikaze / Camicase	Kamikaze / Camicase	Camicase	Camicase
Ninja		Ninja	Ninja	Ninja	Ninja
Nisei		Nissei	Nissei	Nissei	Nissei
Ronin		-	-	Ronim	Ronim
Samurai		Samurai	Samurai	Samurai	Samurai
Sansei		Sansei	Sansei	Sansei	Sansei
Shogun		Xogum	Xogum / Xógum	Xogum / Xógum	Xógum
Yakuza		-	-	Yakuza	Yakuza
Biobu	OUTROS	Biombo	Biombo	Biombo	Biombo
Harakiri		Haraquiri	Haraquiri	Haraquiri	Haraquiri
Kana		Kana	Kana	Kana	Kana
Kanji		Kanji	Kanji	-	-
Katana		Catana	-	Catana	Catana
Kobu		Cobu	Cobu	Cobu	Cobu
Tatami				Tatâmi	Tatami
Tsunami		-	Tsunami	Tsunami	Tsunami

Algumas dessas palavras de origem japonesa já constam em alguns dicionários com a grafia adaptada e aportuguesada. Na primeira coluna, "Palavras em japonês", o vocábulo está escrito no sistema Hepburn, o padrão mais utilizado no Japão na transcrição das palavras japonesas para os caracteres ocidentais (denominados *romaji*). Nas colunas correspondentes aos dicionários, consta a forma aportuguesada no respectivo dicionário. Às vezes, a incorporação da palavra cede à pronúncia brasileira, face à leitura da palavra na forma ocidentalizada. Por exemplo: o termo *dekasegi* (trabalhador estrangeiro no Japão), tanto na pronúncia japonesa quanto na pronúncia da escrita no sistema Hepburn, soa algo como "de-ca-ce-gui" (no japonês, não há acento tônico nas palavras; elas são pronunciadas com a mesma entonação). Essa palavra, provavelmente lida por alguém que desconhece os sons da língua japonesa e, apenas tendo-se acesso apenas à forma escrita da palavra, gerou o termo "decasségui", uma palavra paroxítona com vogal "e" aberta (no japonês, o "e" é sempre fechado) que é pronunciada várias vezes na mídia em geral dessa forma, estando já incorporada ao Dicionário Aulete Digital. O mesmo exemplo é válido para a palavra *Shogun* (antigo chefe militar do Japão), cuja leitura se aproximaria de "xô-gúm" e que foi transliterada por "Xógum" em alguns dicionários. Esse processo de apropriação das palavras de acordo com a forma de se falar da cultura que recebe o termo estrangeiro é comum nas trocas culturais e empréstimos linguísticos.

No quadro 1 foi feita uma categorização das palavras japonesas que já aparecem em dicionários contemporâneos brasileiros em quatro grupos que representam aspectos importantes da cultura midiática – "culinária", "esportes", "arte e cultura" e "pessoas" (personalidades ou personagens).

4. O Japão é "Oop" – Neologismos Nipo-Brasileiros

A influência da indústria cultural norte-americana na formação da cultura popular brasileira através da mídia televisiva e do cinema é incontestável. No campo das palavras, temos vocábulos da culinária, como *hotdog*, *hamburger*, *popcorn*; dos esportes, como *basketball*, *motocross*, *surf*; da arte e cultura em geral, como *design*, *movie*, *sound*; referentes a personagens, como *cowboys*, *girl* e *boy.* Nas áreas de tecnologia, ciência e comércio, também é maciça a presença de termos em inglês. Essa hegemonia é reflexo da hegemonia econômica, política e cultural que os Estados Unidos da América passaram a exercer no mundo a partir do término da 2ª Guerra Mundial. Se, no final do século XIX e início do século XX, a disputa pela supremacia econômica e cultural e sua consequente influência lexical no Brasil foi travada pela França e pela Inglaterra, a predominância da cultura americana e da língua inglesa estendeu-se por toda a segunda metade do século XX, período que coincidiu com o surgimento, a disseminação e a consolidação dos meios de comunicação de massa eletrônicos. De certa forma, pode-se afirmar que a influência cultural norte-americana na cultura brasileira se deu por duas vertentes: a) hegemonia econômica e política dos EUA sobre o Brasil e b) oferta abundante e quase exclusiva de produtos culturais midiáticos americanos.

No final dos anos 80, o Japão firmou-se como a segunda potência econômica mundial; coincidentemente, a presença cultural no Brasil se deu através dos produtos midiáticos veiculados nas televisões brasileiras. Desde os meados da década de 60, vários seriados japoneses de super-heróis começaram a ser veiculados por aqui. National Kid (1964) foi o primeiro seriado japonês apresentado no Brasil, quebrando a hegemonia de seriados e desenhos americanos, e obteve grande sucesso, maior até que no próprio Japão, onde não obteve a mesma repercussão (Figura 1). O seriado foi produzido para divulgar produtos japoneses da marca National, e caracterizou-se por ser uma produção barata, inocente, amadora, até. No entanto, seu enredo fantástico, ágil e cômico inaugurou uma dramaturgia televisiva particular, a qual foi reproduzida à exaustão por diversos seriados japoneses, que ficaram conhecidos como *tokusatsu* (filmes de efeitos especiais).

Figura 1
National Kid: primeiro seriado japonês veiculado no Brasil a partir de 1964

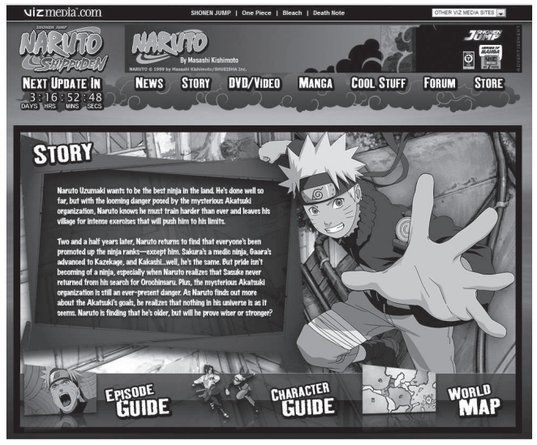
Fonte: http://mixhqpodcast.blogspot.com/2010/11/nostalgia-national-kid.html

Outros filmes fantásticos de heróis se seguiram, tornando-se ícones culturais de várias gerações: Ultraman (década de 70); Vingadores do Espaço, Robô Gigante, Ultraseven e Spectreman (décadas de 70 e 80). A partir da década de 70, os desenhos animados japoneses (hoje chamados de animês – do japonês sintetizado アニメ, diminutivo do inglês *animation*) também começaram a fazer sucesso no Brasil, como Speed Racer (1972), Super Dínamo (1973), Fantomas

(1973), Shadow Boy (1974) e A princesa e o cavaleiro (1977), entre outros.

Na década de 80, época da consolidação do Japão como potência econômica, novas séries de heróis e novos desenhos animados foram apresentados pelas grandes redes de TV. Os animês Sawamu, Demolidor (1983), Judoca (1984) e Patrulha Estelar (1984) e os seriados Changeman (1988), Jaspion (1988) e Flashman (1989) são exemplos desse período. A década de 90 marcou definitivamente a presença dos produtos culturais japoneses na mídia brasileira, sobretudo os animês, ocupando a segunda posição em quantidade de filmes na TV, após os filmes, seriados e desenhos dos EUA: Cavaleiros do Zodíaco (1994), Pokemon (1996), DragonBall Z (1996), Digimon (1998), Naruto (2007) (Figura 2).

Figura 2
Naruto: transmídia com animê na TV, DVD, site, games etc.



Fonte: http://naruto.viz.com/story.php

Dos anos 2000 em diante, a convergência das mídias (que existe há muito tempo, principalmente no mundo da indústria cultura japonesa) experimenta um grande avanço no Brasil, com desenhos animados da TV coexistindo com jogos para consoles, DVDs, filmes no cinema e sites na internet dos heróis japoneses. As revistas em quadrinhos japonesas (mangás) experimentam um grande boom, com tiragens e impressão de títulos recordes. Os jovens brasileiros, não apenas os *nikkeis*, assistem a animês japoneses na TV (aberta ou paga), vêem filmes no cinema, jogam *games* para console Nintendo e Sony (Ragnarok, Final Fantasy), assistem a DVDs e filmes postados no YouTube, compram e leem mangás, vestem-se como seus heróis nos festivais *cosplay* ("*costume play*") e até começam a estudar o idioma japonês para decifrar os caracteres japoneses dos mangás ou dos animês ainda não legendados nem traduzidos postados na internet. Conforme descreveu Jenkins (2008), esse é o panorama transmidiático existente no Brasil nos dias atuais.

De que modo essa interação cultural midiática é sentida na língua portuguesa falada hoje no Brasil? De fato, a quantidade de palavras japonesas incorporadas ao vocabulário do português brasileiro não número é muito grande, limitando-se a reproduzir o universo cultural já anteriormente apresentado pelos mangás (que começaram a circular nos anos 70-80, intensificaram-se nos anos 90 e estão no auge nesta década). Na indústria cultural, quando se trata de tradução, os termos que podem ser traduzidos numa produção cultural como um animê são naturalmente vertidos para o português. Já aqueles que não encontram correspondente no idioma são automaticamente transcritos a partir de sua forma original. Portanto, vocábulos que expressam elementos culturais intraduzíveis são absorvidos e aportuguesados, tais como: bonsai, origami, samurai, ninja, gueixa, shuriken etc.

É importante notar as quatro categorias da cultura midiáticas: "culinária", "esporte", "arte e cultura" e "pessoas". Esses temas são tópicos de entradas de assuntos disponíveis num guia cultural impresso de uma cidade, por exemplo. Se, por um lado, a aquisição de palavras estrangeiras por uma determinada língua é realizada através do contato entre pessoas de culturas distintas que compartilham elementos do cotidiano, como ferramentas e linguajar técnico, a presença de palavras japonesas nos dicionários de língua portuguesa brasileiros evidenciam esse caráter de cultura midiática.

Esse mesmo fenômeno não é detectado em culturas de imigrantes que, de maneira similar, se fixaram no Brasil, como a italiana, a alemã, a espanhola ou a libanesa. As palavras absorvidas dessas culturas – talvez por serem muito próximas e comparáveis (traduzíveis) à cultura brasileira – não apresentaram muitas novidades para ser incorporadas ao léxico brasileiro. A assimilação ficou restrita a culinária – sempre rica –, vestuário, utensílios e, talvez, a alguma palavra do universo cultural midiático. Nessa linha, podemos identificar que a expressão "fazer uma blitz", batida policial ou ação militar de surpresa, vem do termo alemão muito usado pela mídia *Blitzkrieg* – guerra relâmpago. Da mesma forma, o termo "mafioso" é originário do termo *maffioso*, que é um tema recorrente na filmografia ítalo-americana. A cultura midiática hoje é essencialmente eletrônica (televisiva e via internet), mas já foi majoritariamente escrita e cinematográfica. A convergência transmidiática confere uma multiplicidade de possibilidades de consumo de produtos culturais em várias mídias: escritas, sonoras, eletrônicas, digitais, interativas ou não.No campo do hibridismo cultural, podem-se citar dois exemplos de neologismos que em breve figurarão em dicionários do Brasil, por já serem largamente utilizados pela mídia:

- "Sushiman" - palavra que denomina a pessoa que prepara o sushi. No entanto, essa é uma palavra híbrida, pois combina o termo japonês *sushi* com a palavra inglesa *man*, certamente vinda do termo *barman*, o profissional que prepara e serve bebidas no balcão de um bar, focalizando o balcão que também serve para preparar os sushis.
- "Temakeria" - termo que se refere ao estabelecimento especializado em *temaki*, uma espécie de sushi preparado em forma de cone. O termo vem de temaki + o sufixo *ria*, que remete ao estabelecimento que vende alguma coisa, como pizzaria (pizza + ria) ou drogaria (droga + ria).

É bastante provável, a essa altura do intercâmbio linguístico-cultural, que haja em vocabulários restritos aos esportes de origem japonesa (judô, caratê, jiujítsu, sumô, aikidô, kendô etc.) ou mesmo nas atividades artísticas (ikebana, haicai, bonsai), uma série de grupos de palavras que ainda não constam nos dicionários de língua portuguesa, mas já estão sofrendo alguma flexão de forma ou mesmo transformação semântica por parte dos brasileiros, dando prosseguimento ao processo contínuo de transformação lingüística, conforme defende Couto (2009).

Considerações finais

Como visto, a incorporação de palavras de um grupo imigrante se dá pela interação e troca cultural dos participantes dessa comunidade com a comunidade local. O relacionamento através da culinária, das artes, do esporte e de outras manifestações culturais propicia essa troca. Pode-se observar que esses elementos são essencialmente midiáticos, isto é, podem ser mediados através dos meios de comunicação. Dessa forma, é possível a incorporação de algumas palavras do léxico estrangeiro, como "yakuza", "samurai", "sashimi", sem que as pessoas tenham experiências reais com esses elementos, mas somente virtuais (através da leitura de um livro ou do ato de se assistir a um filme). Essa incorporação torna-se mais rica e completa à medida que a língua portuguesa começa a transformar tais termos a partir de sua ótica cultural, criando neologismos e hibridações culturais também no campo lingüístico.

Termos midiáticos como tsunami, decasségui, animê, mangá, cosplay, ninja e shuriken são facilmente transportados para o léxico português, na velocidade e lógica despendidas na indústria cultural midiática. Essa indústria é manifestação de uma hegemonia primeiramente econômica e, subsequentemente, cultural, com fins de exploração comercial. No entanto, é necessário que a cultura do país que fornece os vocábulos seja "potencialmente midiática", isto é,

possua elementos culturais exóticos, emblemáticos e simbólicos distintos, que dificultem a tradução e estimulem a incorporação dos termos na sua forma original.

O universo cultural japonês, com sua arte, culinária, costumes e utensílios, teve seu vocabulário absorvido no português brasileiro em duas fases distintas: através do contato pessoal dos primeiros imigrantes e seus descendentes no início do século XX e de forma "virtual", com os produtos culturais comunicacionais (seriados de TV, mangás, animês, games, e outros produtos transmidiáticos) provenientes da manifestação da hegemonia econômica japonesa no final do século passado (a partir dos anos 80), quando o Japão alcançou a posição de segunda potência econômica mundial. Esses dois momentos ajudam a explicar o enriquecimento do vocabulário brasileiro a partir da influência da cultura japonesa e a importância da comunicação mídiática nesse processo.

Referências Bibliográficas

Araújo, Gabriel Antunes de. *A língua portuguesa no Japão*. São Paulo: Paulistana, 2008.

Couto, Hildo Honório. *Línguística, ecologia e ecolinguística: contato de línguas*. São Paulo: Contexto, 2009.

Jenkins, Henry. *Cultura da convergência*. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.

Lopes, Luís Carlos. *A centralidade da TV nas redes intersubjetivas brasileiras*. Texto apresentado no I Colóquio Interamericano de Ciências da Comunicação: Brasil-Canadá. Abril de 2002. Texto disponível em http://www.gmjei.com/journal/index.php/hip-text/article/view/192. Acesso em 14 de julho de 2011.

Bibliografia Consultada

Alves, Ieda Maria. *Neologismo*: criação lexical. São Paulo: Ática, 1990.

Aulete, C. *iDicionário Aulete – O dicionário da língua portuguesa*. Disponível em http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital. Acesso em 06/07/2011.

Bossong, Georg. O elemento Português no Japonês. In: MENDES, Marília (ed). *A Língua portuguesa em viagem*. A língua portuguesa em viagem, Frankfurt: Teo Ferrer de Mesquita, pp.213-236.

Carvalho, Nelly. *Empréstimos linguísticos*. São Paulo: Ática, 1989.

Crystal, David. *A revolução da linguagem*. Tradução de Ricardo Quintana. Consultoria de Yone Leite. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

Ferreira, A. B. H. *Aurélio Dicionário da Língua Portuguesa*. V. 1.0. Curitiba: Positivo Informática, 2010.

Houaiss, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss*. V. 3.0. São Paulo: Editora Objetiva, 2010

Kono, Akira. *Empréstimos linguísticos como reflexo do fenômeno dekassegui*. Comunicação apresentada no Primeiro Encontro Nipo-Coreano de Estudos Luso-Brasileiros, Pusan, 2001.

Torii, Rena. *Os processos de integração dos empréstimos linguísticos no português*. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2007.

VOLP – Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. Disponível em http://www. academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=23. Acesso em 06/07/2011.

O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE FALANTES BILÍNGUES EM CONTEXTO FRONTEIRIÇO BRASIL/URUGUAI

Letícia Soares BORTOLINI[12]

RESUMO: Este artigo visa descrever o espaço ocupado pela língua portuguesa nas atividades sociais realizadas por famílias de uma comunidade localizada na cidade de Rivera (Uruguai) e refletir sobre o papel que o idioma exerce na constituição da identidade linguística e social dos participantes como indivíduos bilíngues em contexto fronteiriço. Apresento e analiso as avaliações que os participantes fazem das variedades da(s) língua(s) que falam e como essas avaliações refletem na sua identidade. Entendo que a(s) identidade(s) são constituídas na e através da língua (Rajagopalan, 1998), sendo construídas e reconstruídas socialmente a partir de um posicionamento sobre quem eu sou com relação a onde e com quem me relaciono (Woodward, 2000) e negociadas socialmente a partir de valores simbólicos que vão além das formas linguísticas de interação (Jung, 2003). A presente pesquisa foi realizada por meio de trabalho de campo de 27 dias que envolveu a geração de dados etnográficos através de observação participante, gravação de entrevistas em áudio, registro fotográfico e coleta de documentos de campo. A análise dos dados indicou que os participantes da pesquisa são membros de um grupo social que está em contato com elementos culturais em português e em espanhol e que realiza atividades sociais em ambos os idiomas cotidianamente. Também revelou que a identidade dos participantes passa pelas avaliações que os mesmos fazem dos idiomas que falam, os quais, para eles, não se encaixam nem no que concebem como sendo o idioma nacional do Uruguai, nem como sendo o idioma do país vizinho.

PALAVRAS-CHAVE: contexto fronteiriço; bilinguismo; português; identidade linguística; etnografia.

I – No Uruguai se Ffala Português

Este trabalho é parte da dissertação de mestrado intitulada "Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Brasil/Uruguai" (Bortolini, 2009), a qual teve como um dos seus objetivos levantar as atividades letradas em português e em espanhol realizadas por alunos e seus familiares fora do contexto escolar. Neste artigo, enfoco a análise dos dados em que a identidade linguística dos participantes foi tornada relevante pelos mesmos em entrevistas durante o trabalho de campo na comunidade estudada. A escola e a comunidade escolar investigadas em Bortolini (2009) estão localizadas na cidade de Rivera (Uruguai), a qual faz fronteira seca com a cidade brasileira de Santana do Livramento (Rio Grande do Sul). Todos os participantes da pesquisa são moradores de uma comunidade apontada pela *Administración Nacional de Enseñanza Pública* (ANEP-Uruguay) como economicamente desprivilegiada e com uma grande concentração de falantes de português como língua materna (sendo essa uma das razões para que a escola primária do bairro fosse escolhida para participar no Programa de Educação Bilíngue[13] promovido pela ANEP).

Nesse contexto, em que os participantes são uruguaios, moram no Uruguai (cuja língua nacional, dos meios de comunicação, da política e da escola é o espanhol), frequentam ou frequentaram a escola uruguaia e falam a língua portuguesa (língua do país vizinho, o Brasil), surge a questão de como esses indivíduos lidam com a sua identidade nacional e linguística, posicionando-se quanto falantes de idiomas oficiais de dois países vizinhos, no seu cotidiano profissional e familiar de cidadãos uruguaios.

A presença do português como idioma falado no território uruguaio nos remete a um longo período de história de colonização e de lutas territoriais que o Brasil compartilha com o Uruguai. O Estado do Rio Grande do Sul compartilha com o Uruguai uma fronteira de uma extensão total de 1.068,4 km, delimitada pelo Tratado de 1851 e pelo Tratado de 1909[14]. Até o século XVIII, a posse das terras do atual estado do Rio Grande do Sul e da República Oriental do Uruguai oscilava entre portugueses e espanhóis. Segundo Golin (2002), em meados do século XVIII, os portugueses começaram a ocupar e a colonizar os grandes espaços vazios da região norte do Uruguai, seguindo ordens expansionistas do império português e, mais tarde, atraídos pela riqueza dos solos e abundância de gado nativo. Em 1816, o império português ocupou a área do Uruguai, incorporando-o ao seu território como Província Cisplatina[15], sendo feita, somente em 1851, através de um Tratado internacional, a definição jurídica da fronteira, que, em 1852/1862, começa a ser demarcada. Entretanto, a decisão política não impediu que muitos brasileiros seguissem transgredindo as fronteiras e adentrando território uruguaio, vindo a ser esses de extrema importância para o processo de ocupação da região norte do Uruguai[16].

Esse breve panorama histórico evidencia o que até hoje se pode observar nos departamentos fronteiriços do norte[17] do Uruguai: intercâmbios linguísticos e sociais regulares e contínuos entre a população brasileira e uruguaia. Segundo Behares (2007), até fins do século XIX, a língua portuguesa predominava nessa região do país como língua de comunicação não oficial. Em 1959, Rona (1959) realiza uma descrição detalhada das zonas linguísticas fronteiriças uruguaias com o Brasil e atesta academicamente a ainda forte presença da língua portuguesa nessa região[18].

De acordo com Behares (1984a), o avanço do espanhol no território uruguaio, fortemente impulsionado pela educação[19], levou os departamentos do norte do país a passarem de monolíngues portugueses a bilíngues hispano-portugueses. Elizaincín (1973) caracteriza a região como diglóssica, devido à existência de uma língua majoritária das práticas sociais das classes mais baixas (idioma de menor prestígio) que não coincide com a língua majoritária das práticas sociais das classes mais altas (idioma de maior prestígio). Em 1981, Elizaincín e Behares (1981) nomeiam tecnicamente como *Dialectos Portugueses del Uruguay* (DPU)[20] a fala de origem lusa presente no norte do Uruguai.

Durante a ditadura militar (1973-1985), o Uruguai viveu uma forte política linguística de luta em defesa do espanhol e, ao mesmo tempo, uma luta explícita contra o português (Barrios e Pugliese, 2005; Barrios, 2004b, 2006), bastante reforçada dentro das salas de aula quando se incentivava o combate às 'deformações do idioma nacional', proibindo-se e castigando-se o uso do português dentro das escolas (Behares, 2007). Atualmente, entretanto, o discurso hegemônico tenta substituir a percepção coletiva do português como "problema" para uma visão do português como patrimônio cultural , língua étnica ("ou seja, como a variedade linguística que se identifica com a cultura, as tradições e a herança ancestral do grupo") (Barrios, 2001, 2006).

Barrios (2001; 2006) propõe uma descrição do repertório linguístico das comunidades fronteiriças do norte do Uruguai, caracterizando-o como constituído por:

a) duas **línguas *standard***: 1) **o espanhol** – o *standard* majoritário, a língua de maior prestígio, adquirida na escola por muitos falantes, exigida em trâmites públicos legais e associada à língua usada na capital do país (o que se faz relevante em uma organização política centralizada, como é no Uruguai) (Behares, 2007); e 2) **o português** - um *standard* minoritário[21] que ocupa um lugar reduzido nos repertórios das comunidades do norte do Uruguai, sendo acima de

12 HUFS, Faculdade de línguas Ocidentais, Departamento de Estudos Portugueses e Brasileiros. 270 Imun-dong, Dongdaemun-gu, Seoul 130-791. South Korea. leticia.bortolini@gmail.com

13 O *Programa de Educación Bilingüe por inmersión en escuelas públicas del Uruguay*, desenvolvido e gerenciado pela *Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)*, está vinculado ao *Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP)*, que é desenvolvido desde 1994 dentro do *Consejo Directivo Central (CODICEN)* da *ANEP*. Em 2008, o Programa passou a figurar no então recém criado *Departamento de Segundas Lenguas* da ANEP. Além do objetivo de formar alunos bilíngues, o Programa tem um objetivo social de valorização e respeito das variedades lingüísticas trazidas à escola pela criança, visando "[a] busca da igualdade e melhora da qualidade da educação pública primária no Uruguai" (Brovetto et al., 2007, p.22)

14 Fonte: MINISTÉRIO DE RELAÇÕES EXTERIORES. (http://www2.mre.gov.br)

15 Somente em 1828, o Brasil (independente de Portugal desde 1822) reconhece a independência da República Oriental do Uruguai.

16 Para uma revisão detalhada da formação sócio-histórica da região, ver Behares (2007).

17 A República Oriental do Uruguai se divide em 19 departamentos. Os departamentos fronteiriços com o Brasil são: Artigas, Rivera, Cerro Largo e Rocha.

18 Mais recentemente, Elizaicín e Thun (2000) publicaram o "Atlas lingüístico diatópico y diastrático del Uruguay"(ADDU-Norte), Vol. 1 (Kiel:Westensee Verlag, 2000), obra que atesta a lusofonia presente no Norte do Uruguai.

19 Em 1877, o Estado Uruguaio outorga a "Ley de Educación Común", redigida por Jose Pedro Varela, a qual visava à uniformização nacional da educação e da língua falada no país. A lei exigia que o espanhol fosse a única língua de ensino em todo território nacional. A regulamentação educacional de 1877 centrava-se na idealização de uma identidade nacional homogênea e para isso instaurava uma educação primária obrigatória, laica, gratuita e universalista em espanhol (Behares, 2007).

20 Para uma descrição e análise detalhada da estrutura linguística dos DPU, ver Elizaicín, A.; Behares, L.E. y Barrios, G. (1987) Nós falemo Brasilero. Dialectos Portugueses del Uruguay. AMESUR, Montevideo.

21 "Considero estándar minoritario aquella variedad estándar que es propia del grupo minoritario en cuestión, y por estándar mayoritario aquélla que es propia de la sociedad mayoritaria en cuestión. En las comunidades luso-hablantes fronterizas el portugués funciona como

SIMPÓSIO 43

tudo, um lugar de uso passivo (através da presença dos meios de comunicação brasileiros - imprensa oral e escrita - e outros materiais escritos produzidos no Brasil[22]) [23]; e

b) as **variedades dialetais do português**, os chamados DPU (Elizaicín & Behares, 1981[24], popularmente chamados de "*dialecto, brasilero, bayano o portuñol*" (Elizaincín et. al., 1987), os quais são altamente estigmatizados socialmente (Barrios, 2006) e língua primária de muitas famílias economicamente carentes, sendo seu uso majoritariamente circunscrito às práticas sociais de âmbito privado (Behares, 2007). Milan et. al. (1996) também relaciona o uso dos DPU a práticas sociais geralmente restritas ao âmbito privado, afirmando que

> um fator que se deve destacar é a restrita circunscrição dos DPU ao domínio de comunicação informal, cotidiana, familiar. Superficialmente, pode se constatar que carecem do vocabulário necessário para circular nos domínios da administração, a educação, a vida jurídica; mas encontraremos uma explicação para esta situação em um tipo de organização cognitiva diferencial: seus falantes não admitem contextos como os recém referidos dentro de seu repertório de estilos, onde é uma variedade "inútil"; não existe uma prática, nem um conhecimento acumulado que lhes permita assumir, como usuários dos DPU, certos papéis sociais (Milan et. al. 1996:141, *apud* Behares, 2007:124-125). [25]

Behares (2007:125) complementa a afirmação dizendo que é em DPU que os falantes possuem experiência na realização de atividades cotidianas e domésticas como: "Cozinhar, brincar, gastar o tempo livre, criar os filhos, limpar a casa, lembrar-se da história da família (...)". Para o autor, "são nesses e em outros micro aspectos em que os DPU se tornam insubstituíveis e nos quais residem as chaves para a compreensão da cultura fronteiriça como algo diferente da importação constante de comportamentos e construções de saberes estrangeiros" (p.125). Como veremos mais adiante (seção III), essa separação não é tão rígida[26].

Considerando as descrições linguísticas dos DPU (Elizaicín; Behares & Barrios, 1987; Carvalho, 2003; Behares, 2007), decidi, para fins desta pesquisa, não fazer distinção entre a terminologia DPU e português, entendendo os DPU/Português Uruguaio como uma variedade oral do português, que, como salienta Behares (2007), compartilha aspectos estruturais com variedades orais de outras regiões do Brasil. Assim, de agora em diante, uso o termo 'português' para designar as variedades do português brasileiro faladas pelos participantes. Vale ressaltar que essa é uma opção feita por mim, o que não significa que os participantes da pesquisa usavam apenas o termo 'português' para designar sua fala. Ao lado da denominação 'português', também são usadas pelos participantes as designações 'brasilero' e 'portunhol[27]'. Por outro lado, o idioma espanhol também, além de ser referido como 'espanhol', é referido por eles como 'uruguaio' e 'castelhano'.

Havendo sido descrito o contexto histórico da região estudada e face aos estudos sociolinguísticos de descrição da língua falada na região, neste artigo, proponho um olhar mais aproximado às vidas e ao cotidiano dos indivíduos falantes de português no norte do Uruguai a partir de dados coletados em campo seguindo o método etnográfico de pesquisa (ver descrição da metodologia de pesquisa na seção II). Convencida de que as identidades dos indivíduos se dão nas relações (Buber, 1974; Woodward, 2000; Calvacanti, 2001) e através da sua participação como ser social (Rajagopalan, 1998), descrevo, na seção III, a comunidade estudada, a escolaridade e ocupação dos participantes, os elementos culturais em português e espanhol presentes no cotidiano das famílias estudadas, e as práticas sociais em que o português é preferido em relação ao espanhol a fim de evidenciar as relações e os lugares de participação social dos mesmos como suporte de análise das avaliações que os próprios participantes fazem das línguas que usam e da sua identidade linguística.
Por fim, apresento e analiso as avaliações que os participantes fazem das variedades da(s) língua(s) que falam, principalmente sobre a variedade do português que usam; e como essas avaliações refletem na sua identidade (seção IV).

II. Metodologia de Pesquisa

A abordagem teórico-metodológica utilizada neste trabalho se encontra no campo da pesquisa qualitativa ou interpretativa de cunho etnográfico. Segundo Erickson (1989), a pesquisa interpretativa "consiste em considerar os diferentes significados locais que as ações têm para os atores que estão em cena" (p.201). Sendo assim, os dados analisados aqui foram gerados em contato *in loco* com a comunidade estudada (trabalho de campo) e de reconhecimento do ponto de vista do outro. Como observador-paticipante, além de participar das atividades observadas, documentei as observações feitas *in loco* em diário de campo para posterior análise. Segundo autores que abordam o método etnográfico de pesquisa (Hammersley & Atkinson, 1983; Barton 1994/2007), como o próprio contexto de pesquisa é a principal fonte de dados no método, uma das formas de aumentar a validade ecológica da investigação é o uso de diversas fontes e tipos de dados que possam ser triangulados e sistematicamente comparados.
Sendo assim, durante meu trabalho de campo, usei os seguintes procedimentos para geração de dados a fim de entender o que acontecia ao meu entorno: observação-participante de aulas na Escola, de momentos cotidianos da vida dos moradores do entorno da Escola (registrados no momento da observação em diário de campo, ou em momento posterior, como notas de campo); conversas informais com professores, alunos, demais funcionários da escola, e familiares dos alunos (registradas em diário de campo e algumas delas gravadas em áudio); entrevistas semi-estruturadas com professores e pais (gravadas em áudio); entrevistas livres com familiares de alunos e coleta de material escrito na escola e comunidade. [28]

A presente pesquisa foi realizada por meio de trabalho de campo iniciada em 2006 e concluída em 2008. As primeiras visitas à comunidade, realizadas nos anos de 2006 e 2007, serviram para mapear a comunidade e formar vínculos de confiança com os participantes. Entre novembro de 2006 a novembro de 2007, foram cinco entradas a campo, com duração de dois a quatro dias em que caminhava pelo bairro, conversando informalmente com moradores; tirava fotos; observava aulas aleatórias na Escola e conversava com professores e diretora.

Em 2008, realizei um trabalho de campo mais extenso durante os meses de abril e maio. Foram, no total, 27 dias de geração de dados na comunidade e na escola. Dentre os locais visitados para a coleta de dados, além da escola (através de observação participativa de aulas de duas turmas de terceira série e da participação em todos os momentos da vida escolar das turmas observadas), realizei visitas às famílias de alunos da escola - Casa do Pablo[29], Casa do Gusmán, Casa da Amália, Casa da Cindy, Casa do Jonathan, Casa do Leonardo, Casa da Beatriz, Casa do Eduardo e Casa do Jordan –, e frequentei igrejas evangélica e católica da comunidade, uma casa de umbanda, assim como o Salão Comunal do bairro da escola.

As visitas às famílias foram iniciadas na terceira semana de trabalho de campo e, com exceção das casas de Pablo e Gusmán, visitei apenas uma vez cada família. As visitas duravam em média três horas. Em todas, conversei com a mãe da família (com exceção da casa de Cindy, onde conversei com seus avós, e da casa de Pablo, onde conversei

estándar minoritario, y el español como estándar mayoritario. (Barrios 2004)" (nota de rodapé, Barrios, 2006, p.22).

22 *"carteles publicitarios, textos de envases de diversos productos, señalización vial en las ciudades gemelas brasileñas, etc."* (Barrios, 2001).

23 Segundo a autora, essa exposição da população fronteiriça ao português standard, que se caracterizava muito mais pelo uso passivo, passou a ocupar também um lugar na educação oficial desde 1996, através dos cursos optativos para alunos de educação média nos *Centros de Lenguas Extranjeras (CLEs) de todo o país e, desde 2003, através do Programa de Educación Bilíngüe.*

24 Afim de referir-se à língua materna das comunidades dos departamentos do norte do Uruguai, Carvalho (2003) afirma preferir a denominação Português Uruguaio ao invés de DPU devido à conotação pejorativa que pode advir do termo dialeto. O termo Português Uruguaio é o adotado pela Coordenação do Programa de Segundas Línguas na sua última publicação (BROVETTO, C; GEYMONAT, J.; BRIAN, N. Portugués del Uruguay y educación bilingue. Montevideo: ANEP-CEP, 2007).

25 Todas as traduções são de minha autoria e responsabilidade.

26 Também, com a implementação do Programa de Educación bilingüe por inmersión en escuelas públicas del Uruguay, o português ampliou os seus espaços de uso, passando também a figurar, ao lado do espanhol, como "língua da escola".

27 Vale ressaltar que o "portunhol" é considerado um dos elementos pertencentes ao patrimônio imaterial do Uruguai. (Ver: Ministerio del desarrollo regional. DOCUMENTO DE ANÁLISIS SOBRE EL ESTADO DEL ARTE DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL EN URUGUAY, Montevideo, 2005 - http://www.desarrolloregional.org.uy)

28 Lembrando que os dados analisados neste artigo são fruto de uma dissertação de mestrado (Bortolini, 2009) cujo enfoque principal foram as práticas sociais letradas dentro e fora de sala de aula da escola estudada, a metodologia aqui referida também remete (ainda que os dados não sejam analisados neste artigo) ao trabalho de campo na escola.

29 Todos os nomes dos participantes referidos aqui são pseudônimos.

SIMPÓSIO 43

com seu pai e irmãs também) e usei o português como língua de interação. Em algumas, as crianças participavam da conversa, como na casa de Pablo, Amália, Beatriz, Jordan e Cindy. Ao chegar às casas, me apresentava como estudante de uma universidade de Porto Alegre e esclarecia o motivo de minha visita: conhecer mais sobre a família dos alunos. As mães esperavam que eu iniciasse perguntas e, nesse ponto, tabelas previamente preparadas por mim sobre listagem de materiais escritos na residência e dados básicos sobre a família ajudaram a ir ao encontro da expectativa de uma conversa formal de parte das mães. Depois de passar por todas as tabelas (cujos itens muitas vezes não eram perguntados ou eram adaptados conforme se encaminhasse a conversa) seguiam conversas espontâneas/informais sobre temas diversos. Também recolhi materiais escritos (panfletos relativos aos local de trabalho dos participantes, agenda, cartas e desenhos ofertados a mim) e fiz registro fotográfico.

Além das famílias dos alunos, também visitei e pernoitei na casa de uma das funcionárias do refeitório da Escola, Marta. Para fins deste artigo, limito os dados apresentados e discutidos na seção IV às conversas realizadas nas casas do aluno Pablo e da funcionária da escola, Marta. Na seção seguinte, apresento dados referentes a outros participantes a título de proporcionar um panorama do ambiente multilíngue da comunidade estudada[30].

III - Contextualizando o Cenário de Pesquisa
1. A comunidade Investigada

A comunidade pesquisada está localizada na cidade uruguaia fronteiriça de Rivera. A cidade brasileira "gêmea" dessa fronteira seca é Santana do Livramento (Santana, de agora em diante), a qual está separada de Rivera apenas por uma avenida e uma praça (Parque Internacional). O bairro onde está localizada a comunidade, o qual teve seu surgimento através de assentamentos irregulares, encontra-se aproximadamente a 25 quadras do centro de Rivera e faz fronteira imediata com Santana. O sistema de esgoto é ainda precário e por isso há água parada nas ruas e correndo pelos meio-fios. Encontram-se casas de material e de madeira. A uma quadra da escola, em direção à linha fronteiriça, há um conjunto de casas construídas pela *Intendencia*[31], referidas pelos moradores como *viviendas* (*de la Intendencia*).
Uma das famílias participantes mora em uma dessas casas (Casa do Eduardo). Eduardo mora com sua família (três irmãos e seus pais). A casa é de material, com piso de azulejo, dois quartos, sala e cozinha amplas, um pequeno jardim na frente da casa e banheiro com descarga. Antes Eduardo morava na "linha" (como denominam a rua fronteiriça), onde, de acordo com sua mãe, ninguém fala espanhol mas português.

> Nunca moramos no Brasil. Moramos aqui na- na- xxxx. Na linha. Sabe? Bem na fronteira. Tu caminhas um passo um pé tá na linha e outro tá no Uruguai, no Brasil. Vai fazer cinco anos que eu estou aqui [nas viviendas]. E ali, tudo, ninguém fala espanhol, né? A quadra toda é uruguaia mas não se fala espanhol. (excerto de entrevista, 20/05/2008).

Outras famílias participantes moram em casas mais humildes como a casa de Pablo, que mora com quatro irmãos e seus pais em uma casa de material com três cômodos (dois quartos e cozinha), banheiro, o teto de madeira e zinco e o chão de cimento.

Os estabelecimentos comerciais do bairro se resumem a padarias, açougues, mercadinhos (pelo menos um a cada duas quadras), oficina mecânica ("*Taller do Bolinha*"); uma casa de aluguel de jogos de vídeo game ("*Star games*"), brechó de roupas usadas etc.. Também há inscrições nas portas de casas em que se oferecem serviços de costureira ("*Modista - Se hace costura*") e de cozinheira ("*se hasen saladitos para fiestas*"). A mãe de Jonathan produz pão para vender e por isso na frente de sua casa há uma estrutura de madeira com o aviso "*HAY PAN*".

30 Devido ao trabalho de campo curto e à opção por visitar várias casas (o que limitou o contato com as famílias basicamente a uma única visita), muitas das informações a que me refiro sobre as práticas sociais dos participantes não foram observadas (não foram analisadas como evidência empírica), mas relatadas nas conversas gravadas em áudio durante as visitas.
31 As Intendencias são os órgãos públicos onde se concentram a administração de cada um dos 19 departamentos em que o país está dividido. Rivera é a capital do departamento que leva o mesmo nome.

Quando os estabelecimentos de venda de alimentos anunciam seus produtos em cartazes, o fazem em espanhol. Dentro desses comércios, entretanto, é comum encontrar cartazes comerciais de produtos brasileiros, como refrigerantes e cervejas, em português.

A escola estudada por Bortolini (2009) é a única escola de ensino primário existente na área descrita. A escola oferece ao seu público as seis séries correspondentes a *Enseñanza Primaria* (1ª a 6ª série) e é classificada pela *Inspección Escolar Departamental* como uma escola de contexto sociocultural desfavorável. O ensino Bilíngüe Dual foi implementado na Escola em 2005, na primeira série. Em 2008, participavam as primeiras, segundas, terceiras e quartas séries. Nesse mesmo ano, a Escola atendeu ao redor de 700 alunos e contava com um corpo docente de 25 professores (6 de português, 18 de espanhol e a secretária Suzana)[32].

As instituições religiosas do bairro reúnem os moradores em atividades diversas. Identifiquei, pelo menos, quatro templos evangélicos, uma igreja católica; e algumas casas de umbanda não identificadas com o nome, mas que foram referidas por algumas famílias. Dentre as famílias visitadas, a de Pablo frequenta duas vezes por semana uma igreja evangélica que fica a poucas quadras da sua casa e que não tem identificação externa; já a mãe de Jordan frequenta uma igreja evangélica localizada no centro de Rivera. A mãe de Eduardo, por sua vez, frequentava com assiduidade uma casa de umbanda em Santana (a qual já não frequenta, segundo ela, por falta de tempo). Gusmán e seus irmãos fazem catequese e outras atividades na igreja católica localizada na rua da sua casa.

Outra instituição que reúne os moradores da área em atividades periódicas é o Centro de serviços sociais "*Centro Integral de Atención a la Família*", referido pelos participantes como Salão Comunal[33]. Seu funcionamento é de segundas a sextas-feiras (manhã e tarde) e sábados (manhã), coordenando os horários das oficinas[34] com o horário escolar das crianças e jovens que o frequentam. (Diário de Campo, 13/05/2008).

Para fins de discussão posterior, vale ressaltar que mesmo participante de um programa de educação bilíngue, a Escola do bairro, assim como o Salão Comunal e a paróquia, conserva uma orientação para o monolinguismo em espanhol em suas práticas administrativas. Bortolini (2008) já salientava que na sala da direção da Escola "todos os cartazes, cronograma de atividade, quadro de docentes e turmas, entre outros avisos, estavam escritos em espanhol" (p.126). Em todas as interações que tive com a diretora da Escola, a língua usada por ela foi o espanhol. Segundo a Diretora, "mesmo sabendo falar dialeto (termo usado por ela) não o faz porque é referência do espanhol na escola (Diário de Campo – 31/07/2007)" (idem). Durante o trabalho de campo, foi possível descrever o *status* privilegiado que o espanhol goza nas esferas públicas da escola observada: todo material administrativo da sala da direção é em espanhol, sendo essa a língua usada com pais e alunos pela diretora; o registro escrito das avaliações no boletim (*carnet*) é escrito exclusivamente na língua espanhola; a comunicação escrita entre Escola e pais é feita em espanhol por meio dos bilhetes enviados pela direção e dos painéis. As atividades extraclasse, como a aula de ginástica e assembleia, são realizadas em espanhol. Mesmo quando há a liberdade para que o evento seja realizado em qualquer uma das línguas, como na homenagem para o dia das mães, há mais apresentações organizadas pelos professores de espanhol e por isso o espanhol é a língua da grande maioria delas, assim como a língua em que é conduzida a homenagem.[35]

32 A Escola funciona em turno integral. As atividades escolares iniciam às 8h30 da manhã e terminam às 16h. Como proposto pelo Programa de Educação Bilíngüe, os períodos de aula são divididos de modo que 50% sejam ministrados por um professor, em português, e os outros 50% por outro professor, em espanhol.
33 O centro foi construído em 2007, a partir do PIAI (Programa de Integración de Asentamientos Irregulares), em um terreno concedido pela Intendencia de Rivera, e é administrado pela ONG Montevideo.
34 As oficinas oferecidas são de informática, trabalhos manuais, canto, dança, aeróbica, futebol feminino e masculino, aulas de reforço escolar, culinária e costura.
35 Há momentos durante o horário escolar, no entanto, como na hora do recreio e no refeitório, em que o português e o espanhol convivem mais amplamente, predominando, em alguns momentos, a língua portuguesa. As refeições no refeitório se caracterizam como práticas sociais bastantes ritualizadas e bilíngues: enquanto os professores de português e espanhol interagem com suas turmas nas suas respectivas línguas, as funcionárias usam o português na regulação do comportamento dos alunos, mudando para o espanhol na interação com a diretora e alguma professora de espanhol. As brincadeiras no recreio, por outro lado, se caracterizam como práticas bilíngues menos controladas.

2. Os Participantes - Ser Bilíngue na Comunidade Investigada: Atividades Cotidianas em Português e em Espanhol

Seguindo os princípios éticos da pesquisa qualitativa, solicitei a participação e a autorização de uso dos dados gerados em campo através de consentimento informado[36] aos professores e pais dos alunos.
O quadro abaixo, que tem como referência os alunos da escola estudada cujas casas visitei, permite que se tenha um panorama das suas famílias[37]: o número e a escolaridade dos irmãos e a ocupação e escolaridade do pai e da mãe da família.

Quadro 1: Famílias participantes, escolaridade e ocupação

Alunos 3ª série *Escuela*	**Número de irmãos[1] e instituição de ensino que frequentam**	**Escolaridade e ocupação pai/padrasto[2]**	**Escolaridade e ocupação mãe**
a) Pablo	1 - UTU[3] - curso de cozinha 1 – *Liceo*[4] 2 – *Escuela*	1ª série *Escuela*/ guardador de carro e presidente da *Comisión Vecinal de Barrio*[5]	4ª série *Escuela* / dona de casa
b) Amália	-----	6ª série *Escuela* / vigia de uma empresa de reflorestamento	4ª série *Escuela* / babá, doméstica e secretária em Rivera
c) Beatriz	1 – *Jardinera* 1– não tem idade para frequentar instituição de ensino	3ª série *Escuela*/ faz "bicos"	3ª série *Escuela*/ dona de casa
d) Gusmán	1 – *Liceo* 2 – *Escuela*	6ª série *Escuela*/ policial* *divorciado, não mora na residência, mas visita os filhos frequentemente.	Freqüenta o 2º ano do *Liceo*/ voluntária na cozinha da Escola, Presidente da *Comisión Fomento* da Escola[6], Agente Comunitária
e) Jordan	1 - *Escuela*	---	3º ano do *Liceo*/ recicladora em Santana do Livramento
f) Eduardo	1–esperando chamado do Quartel (Exército Brasileiro) 2 – Ensino Fundamental (EF) (Santana do Livramento)	5ª série EF/ zelador em Santana do Livramento	1º ano do Ensino Médio (Porto Alegre)/ dona de casa e voluntária em partido político uruguaio
g) Cindy	1 - *Jardinera*	? / funcionário de empresa de fumo em Rivera 6ª série *Escuela*/ funcionário de empresa de fumo em Rivera (Avô)	6ª série *Escuela*/ funcionária empresa de fumo em Rivera 3ª série *Escuela*/ funcionária empresa de fumo em Rivera (Avó)

Como mencionado, além das casas dos alunos, desde os primeiros trabalhos de campo na Escola e na comunidade, estive em contato recorrente com Marta, funcionária do refeitório da Escola. Marta me ofereceu sua casa como hospedagem, a qual aceitei por uma noite (22/05/2008). Uruguaia, mãe de cinco filhos, dos quais uma é funcionária de serviços gerais na Escola (22 anos), outra estuda no Brasil (16 anos) e os outros três estudam no Uruguai (14, 12 e 5 anos), na sua casa moram quatro filhos e seu marido, cidadão brasileiro, militar no exército brasileiro.

O limite político geográfico entre Uruguai e Brasil, no bairro em que está localizada a comunidade investigada, está demarcado pelo marco fronteiriço 679, a poucas quadras das casas visitadas. Para alguns participantes desta pesquisa, esse limite territorial é atravessado quase que diariamente por motivo de trabalho e compras, e, desse modo, no outro lado da fronteira também realizam suas atividades cotidianas: a mãe de Jordan cruza a fronteira todos os dias com sua irmã para trabalhar de recicladora de lixo (elas juntam lixo seco e vendem a um centro de reciclagem em Santana); o pai de Eduardo é brasileiro e zelador em um prédio residencial em Santana do Livramento, e a mãe é responsável pelos trâmites bancários do marido nessa cidade; a mãe de Pablo é responsável pelas compras das roupas dos filhos: para isso diz comparar preços entre lojas de Rivera e de Santana; as mães de Gusmán, Beatriz e Jordan relatam que compram produtos alimentícios no Brasil porque é mais barato. Segundo os avós de Cindy, Seu Cláudio e Dona Bárbara, já não é mais tão barato comprar em Santana e por isso hoje em dia compram nas vendas (*bulichos*) do bairro onde vivem.

Cruzar a linha fronteiriça é uma entre as possibilidades de contato com o outro lado da fronteira. As coisas do Brasil e a língua portuguesa também fazem parte da vida das famílias visitadas através dos meios de comunicação brasileiros (canais de televisão, rádio, revistas, jornais), da produção cultural brasileira (música e filmes) e de outros materiais escritos publicados no Brasil e que circulam pelas casas.

Em Rivera, para ter a transmissão dos canais uruguaios, é necessário ter televisão a cabo (o canal local de Rivera é o único canal uruguaio que pode ser sintonizado sem esse serviço); já os canais brasileiros podem ser sintonizados em toda a cidade. Dessa maneira, como geralmente não há televisão a cabo nas suas casas, a maioria dos programas aos que os participantes assistem são produções brasileiras. Não é raro a novela das oito da Rede Globo ser o tema das conversas nas casas das famílias.

Se a mídia televisiva está presente em todas as casas visitadas, a presença da mídia impressa está associada a onde trabalham os adultos da casa: o pai de Eduardo, zelador em Santana, costuma trazer para casa diariamente jornal brasileiro. A mãe de Jordan, Adriana, tem, no sofá da sua casa, revistas de novelas, que, segundo ela, foram recolhidas durante o trabalho de recicladora. Para os filhos, ela diz trazer revistas em quadrinhos. Jordan e seu irmão pedem que a mãe leia de noite uma história para dormir; essas histórias às vezes são das revistinhas trazidas de Santana, mas, às vezes, de outro livro em espanhol que divide espaço com as revistinhas na caixa de Jordan e seu irmão (Diário de Campo, 22/05/2008).

A avó de Cindy tem, lado a lado na estante da sala em sua casa, revistas de trabalhos manuais compradas em Santana e uma enciclopédia em espanhol para a neta que mora com eles e estuda no *Liceo*. Os avós de Cindy, Dona Bárbara e Seu Cláudio relatam que participam em reuniões dos funcionários da empresa de fumo em que trabalham (em Rivera) nas quais se propõem melhorias para o trabalho na empresa e se preparam atas (em espanhol). Ter contato diário com os dois idiomas em interações orais e escritas é, para Dona Bárbara, algo natural para quem é da fronteira:

> se um passa daqui para lá, um entende a língua portuguesa, né, e se um vai pra dentro do Uruguai, um sabe, entende também bem o espanhol, sabe bem como é.... Assim que nós estamos na fronteira, nós entendemos bem as duas línguas, né? (.) e escrever, só escrever, tanto o português como o espanhol nós entendemos bem. (excerto de entrevista, 25/05/2008)

Ao longo do trabalho de campo, esse lidar com os dois idiomas, seja conversando comigo e passando ao espanhol na presença de outra pessoa, seja assistindo a novela em português e comentando em seguida um texto escrito em espanhol, foi uma constante. Durante a conversa na casa dos avós de Cindy, chegou à casa do casal uma amiga da paróquia. A senhora entrou na casa falando em espanhol, e Dona Bárbara e Seu Cláudio responderam em espanhol e seguiam interagindo comigo em português. Em seguida, a nova participante muda a sua língua de interação para o português também. Dona Bárbara e Seu Cláudio esclarecem que a escolha linguística entre os dois idiomas que manejam depende do lugar onde ocorre a interação e, principalmente, de com quem interagem:

Segmento 01 [mp3] [1m28s-2m12s]
Letícia: e aqui dentro de casa vocês falam português?

36 O consentimento informado é um recurso metodológico utilizado para a informação dos participantes sobre a pesquisa e o uso que se fará dos dados, e o comprometimento com as questões éticas de preservação da face dos participantes. (Erickson, 1989)
37 Embora tenha visitado também as famílias de Jonathan e Leonardo, optei por não incluí-las no quadro, pois não me refiro a dados específicos dessas famílias na explicitação e análise dos dados.

Cláudio: (XXXXXXX)
Letícia: Hhhhh
Cláudio: vai uruguaio vai-
Bárbara: o que nós temos que falar
Cláudio: mais é assim como nós estamos falando
Letícia: ah, sim, sim
Cláudio só se tem algum yerno que é assim bem uruguaio e daí nós já temos que conversar em espanhol.
Letícia: Sim
Cláudio: agora assim nas casas é normal
Bárbara: agora no trabalho sim é praticamente-
Cláudio: no trabalho é mais espanhol
Bárbara: já tem que usar mais
Cláudio: claro porque os patrões já são tudo-
Bárbara: os patrões, os encargados
Cláudio: já tem que tratar com engenheiro.

(excerto de entrevista, 20/05/2008)

De acordo com os entrevistados, em casa se fala as duas línguas ("o que nós temos que falar"), predominando a língua de interação da entrevista (que entendo como sendo o português) à qual é referida como "assim como nós estamos falando", em oposição à língua usada no trabalho, onde predomina o espanhol ("no trabalho é mais espanhol"). Entretanto, não parece ser o lugar o único critério de seleção da língua de interação: de acordo com Cláudio, se um genro fala exclusivamente em espanhol (se é *bem uruguaio*), a família interage nessa língua, em casa. No trabalho, se usa mais o espanhol, porque se fala com gente de cargos importantes ("os patrões, os encargados"; "já tem que tratar com engenheiro..."), que nessa posição usam o espanhol. Aqui transparece uma categorização de dois grupos que usam o espanhol como língua de interação: os "bem uruguaios" e as pessoas com cargos superiores em instituições e empresas. Para interagir com os indivíduos pertencentes a esses grupos, não figuram outras possibilidades além de se usar o espanhol. Como veremos mais adiante, a identidade linguística dos participantes é revelada permanentemente através de uma atitude de exclusão de aspectos (grupos sociais, línguas, classes sociais) que não a conformam. E a presença (física e/ou simbólica) do Outro nas interações sociais, relatadas pelos participantes, reforça essa delimitação do Eu a partir do não-Eu. Ou seja, a identidade é relacional e se dá a partir do estabelecimento de um teia de diferenças entre o que sou e o que não sou.(Woodward, 2000; Silva, 2000; Rajagopalan, 2001)

A flexibilidade de realizar diferentes atividades usando português e espanhol, em diferentes lugares e com diferentes interlocutores é compartilhada por Adriana, mãe de Jordan: ela afirma ser o espanhol a língua que usa para escrever a lista de compras e anotar as dívidas e as despesas, para interagir com a *maestra* (professora de espanhol) e a diretora da escola, e a língua em que está escrita sua bíblia; por outro lado, anota receitas de um programa de cozinha de um canal brasileiro e usa o português para interagir com os moradores de Santana durante seu trabalho. (Entrevista, 22/05/2008). Maria, uruguaia nascida no Brasil, mãe de Eduardo, afirma que às vezes tem dificuldade em ajudar o filho nas tarefas em espanhol ("em espanhol, às vezes eu pergunto para a vizinha alguma palavra que eu não entendo, ou precisa procurar alguma palavra, juntar letra, aí eu vou ali e pergunto") (excerto entrevista, 22/05/2008). Dos seus quatro filhos, Eduardo é o único que estuda no Uruguai. Maria, nos últimos anos, tem tido um grande envolvimento com a política uruguaia: ela trabalhou como secretária de mesa das eleições internas do seu partido político, fez curso de liderança política em Rivera e participou em congresso sobre lideranças em Montevidéu; agora a convidaram para trabalhar na *intendencia* de Treinta y Tres (atividades em que o idioma espanhol é exigido).

A mãe de Gusmán, Adriana, agente comunitária de saúde e presidente da comissão escolar, me mostra o material informativo proveniente do ministério da saúde para os agentes, redigido em espanhol (Diário de Campo, 05/05/2008). Na escola, como presidente da comissão escolar, os textos escritos com que lida estão em espanhol, como as notas fiscais de compra de produtos, as quais é responsável por conferir e assinar. As interações com a diretora da escola também são em espanhol. Em sua terceira atividade, a de ajudante na cozinha da escola, por outro lado, a língua de interação com as outras funcionárias é o português, e também com a família. O pai das crianças (separado de Adriana), quando visita os filhos fala com eles exclusivamente em espanhol e fica brabo quando os filhos lhe respondem em português (Entrevista, 21/05/2008). Adriana explica que o ex-marido (policial em um povoado perto de Rivera) se preocupa com o fato de que, no trabalho que terão no futuro, o espanhol será exigido. Adriana compartilha da opinião do ex-marido, e complementa que o português serve apenas para viver na fronteira e para falar com brasileiros. Segundo ela, entrando a 10km para dentro do Uruguai, se usa exclusivamente o espanhol nas interações (Diário de Campo, 05/05/2008).

Em um país centralizado política e culturalmente, o fato de viver e participar socialmente na fronteira é considerado por Adriana como um "apenas" (algo sem maior importância). Falar a língua portuguesa e não exclusivamente o espanhol é entendido como um fator que pode levar ao prejuízo do desempenho profissional e das interações fora do âmbito fronteiriço. Como revelam os dados, apesar da fluída e ativa participação social na comunidade e fora dela (no ambiente laboral no Brasil e no Uruguai) dos participantes, nas quais fazem uso de ambos idiomas, a construção histórica de desvalorização de uma identidade multilíngue complexa e heterogênea permeia a configuração da identidade dos participantes ao longo de todas as entrevistas e conversas informais.

IV. A percepção dos participantes sobre sua identidade linguística e nacional: "eu gostaria de falar ou em brasileiro, ou assim como falam os montevideanos"

Assim como o Salão Comunal e as paróquias, também os cultos evangélicos cumprem o papel de agregadores comunitários, como um frequentado pela família de Pablo. Os pais de Pablo (Rosário e Milton) são muito assíduos aos cultos, sendo a religião um aspecto central da sua rotina semanal. Segundo Rosário, o marido aprendeu a ler em uma bíblia ("Ele conta, ele foi, não sei quantos anos em primeiro, e sabe... e aprendeu a ler numa bíblia") e salienta que a experiência de Milton se constitui, na igreja que frequenta, como um exemplo usado pelo pastor para os outros fiéis ("até ontem na igreja o pastor tava falando (...) 'um irmão que vem aqui e ele não sabia ler e ele empezó a ler- aprendeu a ler na bíblia, pediu para Deus e aprendeu a ler na bíblia. E a senhora dele está aí' e daí eu me liguei que era eu") (excerto de entrevista, 29/04/2008). Mesmo em várias tentativas, não aprendeu a ler na escola. Milton afirma que aprendeu a ler de forma autodidata na bíblia ("eu aprendi a ler sozinho, porque eu- eu- eu gostava, eu tinha aquilo ali que eu queria aprender e não tinha uma forma, então eu fiz esse propósito e aprendi, mas aprendi através da bíblia.") (excerto de entrevista, 29/04/2008). Para ele, a justificativa do seu fracasso escolar seria a diferença social entre ele e seus colegas. Não ter aprendido a ler e a escrever nessa escola se deve ao fato de ser o único pobre em um colégio privado de freiras, que, segundo Milton (que teve os estudos custeados por uma família de mais posses), era frequentado por crianças de famílias ricas (Diário de Campo, 29/04/2008). Dessa maneira, o fato de haver aprendido a ler com a bíblia é uma superação na sua vida, a qual faz questão de demonstrar, lendo-me trechos da própria bíblia.

> Milton pega uma bíblia (em português) de dentro do armário e lê em voz alta um trecho pausadamente. Milton conta também que em 2007 (setembro-janeiro/2008) fez um curso de alfabetização de adultos na Escola oferecido pelo governo uruguaio. Pergunto por que frequentou o curso se já sabia ler:
> Letícia: "Mas se o senhor já sabia ler?"
> Milton: "Eu fui igual" (me mostra o diploma de conclusão e aprovação do curso e os materiais usados).
> Letícia: "Ô, Milton, mas o senhor estava lendo a bíblia em português, né? Depois o senhor fez o curso de leitura em espanhol?"
> Milton: "Mas é a mesma coisa, a misma cosa. Eu li para que tu visses que é mais ou menos... ó, ó (pega no armário bíblia em espanhol e lê trecho da bíblia) é a mesma coisa. Mas o principal é que eu aprendi lendo isso daqui (balança a bíblia que tem na mão).
>
> (excerto de entrevista, 29/04/2008)

Para Milton, não é saber ler em português e espanhol o que é o mais importante ("é a mesma coisa"), mas sim, como vimos, tê-lo aprendido através da bíblia e de modo autodidata. Milton relata também sobre a sua experiência em 2007 nas aulas do programa de alfabetização em espanhol para adultos e mostra, orgulhoso, documentos escritos que a comprovam (cadernos e certificado). Se a habilidade de leitura foi aprendida através da bíblia, foi o curso de alfabetização que possibilitou a Milton ter uma experiência de sucesso na educação formal e guardar os registros escritos da sua experiência vivida, proporcionados por uma instituição de poder.

Perguntada sobre a escolaridade do marido, Rosário recorda o passado de fracasso escolar de Milton e, em seguida, afirma o reconhecimento social que os membros da sua igreja dão ao feito dele haver aprendido sozinho a ler e escrever. O fracasso escolar, além de reforçar a marginalização social do indivíduo, atua como valor simbólico nas negociações sociais das identidades, os quais (valores simbólicos, vão além das formas linguísticas de interação (Jung, 2003) e por isso a relevância de ser possuidor da habilidade da leitura, mas também de ser reconhecido socialmente por tal. Como afirma Velho (1984), a memória constitui a nossa percepção como indivíduos e configura os nossos projetos de vida. Entretanto, como já chamava a atenção Mead (1934) e demonstra a experiência relatada por Milton, nossa constituição como indivíduos-sujeitos não é um mero acúmulo de memórias, mas a flexibilidade do indivíduo em interpretar e reinterpretar as experiências sociais com o(s) outro(s); a qual no caso de Milton passa pela experiência de sucesso pessoal (alfabetização autodidata) reconhecida por um grupo valorizado por ele (membros da sua igreja evangélica) e pela experiência de sucesso formal, reconhecido pelo governo uruguaio, através de um certificado oficial. Outro documento que Milton tem guardado dentro do armário na pasta de registros escritos de suas atividades é o certificado de presidente da *Comision Vecinal de Barrio* para o período de 2007 a 2009, cargo para o qual foi eleito por unanimidade entre os moradores dos três bairros que representa. Desse modo, Milton cumpre um papel de referência política na comunidade, exercendo uma ponte entre os interesses da sua comunidade e a instituição de poder municipal; além de diariamente também trabalhar no centro de Rivera como guardador de carro. É no trabalho na rua dos *free shops* (pela qual circulam muitos brasileiros todos os fins de semana e feriados) que Milton escuta comentários com relação a sua habilidade linguística oral. Segundo ele, os turistas quando o escutam falar em português, não acreditam que ele possa ser uruguaio (dentro do senso comum de que no Uruguai se fala espanhol). Milton explica que para os brasileiros, o português e o espanhol são coisas muito diferentes, mas que para ele "não muda nada. Só muda o sotaque" (excerto de entrevista, 29/04/2008). Assim como saber ler nos dois idiomas é a mesma coisa, saber interagir oralmente em espanhol e em português também não é especial para Milton, que cotidianamente lida com os dois idiomas nas suas atividades como presidente da *Comisión Vecinal* e como guardador de carro. Entretanto, Milton esclarece que, em Rivera, somente as classes sociais média e baixa falam português, a quem se refere como sendo "tubianos[38]" ("Nós somos tubianos. Uruguaio puro não sabe falar português") (excerto de entrevista, 29/04/2008). A denominação de tubianos aos uruguaios falantes de português, de acordo com Milton, está relacionada ao fato de que o que eles falam é, em realidade, uma "falsificação do português" (palavras dele). Aqui, ao lado da classe social, aparece mais um valor simbólico no sistema de filtros através do qual Milton molda a sua identidade: a língua. Desse modo, seriam denominados "tubianos" os riverenses de classe média e baixa que, como ele, falam um português "falsificado", em oposição aos "uruguaios puros" (que não sabem falar português e falam apenas em espanhol), também referidos por Seu Cláudio como "bem uruguaios" ("só se tem algum yerno que é assim bem uruguaio e daí nós já temos que conversar em espanhol"). Nota-se que uma concepção tanto de língua quanto de identidade subjaz às classificações que Milton faz sobre quem ele não é (ele não é "uruguaio puro") e sobre a língua que ele fala ("português falsificado", ou seja, não original, não puro).

O segmento abaixo reproduz um trecho de uma conversa na cozinha da casa de Rosário e Milton, da qual participavam, além da dona da casa, as duas filhas de Rosário (Cláudia -17 anos- e Yeniffer – 13 anos), uma vizinha, Pablo e eu. Nesse trecho, Cláudia relata que tem colegas provenientes de Montevidéu que, às vezes, não entendem o que ela fala. Ela afirma que adora como falam seus colegas montevideanos e que gostaria de falar como eles, ou em brasileiro.

38 Segundo idicionário Aulete, tubiano refere-se a "adj. e s. m. || (Bras., Rio Grande do Sul) diz-se de, ou cavalo cujo pelo apresenta manchas brancas em fundo escuro ou vermelho. F. cf. cast. plat. Tubiano.". (http://www.aulete.portaldapalavra.com.br/ Acessado: 16/03/2009)

Segmento 02 [mp3] (1m- 2m40s) -

Cláudia: às vezes meus companheiros que são montevideanos falam e dizem 'bo, botija, callate, no sé que' (.) Ay, todo.. Ai, eu adoro como falam os montevideanos.
Pablo: eu também (.) é bem rapidinho, né?
Cláudia: ai, ele fala tão rapidinho, rapidinho que eu digo: 'ai, que legal'.
(Cláudia narra um episódio no seu curso técnico de cozinha que em uma aula fez um comentário em português e que não foi entendida por seu colega proveniente de Montevidéu)
Rosário: hay castelhano que não entende. E mesmo bem brasileiro que não entende.
Letícia: ah, não?
Rosário: né? os bem brasileiros não entendem.
Letícia: o que vocês falam? ou o espanhol?
Rosário: não, não, o que nós falamos. Algumas cosa.
Yeniffer: se eu falo outra língua eu me atrapalho toda.
Rosário: hay cosas que...
Letícia: acho que tem palavras que é verdade, não entendem mesmo (.) mas, é que, bom, de maneira geral, na minha cabeça,
Yeniffer: a maioria entende
Letícia: vocês falam português (.) eu acho que a maioria do que vocês falam entendem
Cláudia: ó, mas eu gostaria de falar ou em brasileiro ou assim como falam os montevideanos, né?
Rosário: o uruguaio

(excerto de entrevista, 11/05/2008)

O modo de falar do colega proveniente de Montevidéu é motivo de admiração de Cláudia. Pode-se questionar se a admiração é referente às gírias usadas na fala do colega (generalizada como o modo de falar da capital) ou à língua falada em Montevidéu. Rosário, entretanto, parece não ter dúvidas que a filha se refere à língua espanhola ("uruguaio") quando expressa seu desejo de "falar ou em brasileiro, ou assim como falam os montevideanos". Rosário também encaixa o colega de Cláudia no grupo dos "castelhanos" que não entendem a língua que os participantes usam durante a entrevista descrita acima. No excerto acima, os participantes se identificam a partir de um movimento de exclusão como não-pertencentes a dois grupos falantes de línguas determinadas, a saber, os "montevideanos"/ "castelhanos" – falantes de uruguaio, e os "bem brasileiros"- falantes de "brasileiro". Os participantes se colocam como usuários de uma língua (que não nomeiam ao longo do excerto) e a qual não seria entendida pelos membros dos grupos supracitados. E é parte desses grupos que Cláudia expressa querer se identificar, falando a mesma língua que eles falam ("ó, mas eu gostaria de falar ou em brasileiro ou assim como falam os montevideanos, né?").
No excerto a seguir, ao que concerne a identidade nacional, Rosário se afirma uruguaia. Ainda que, como ressalta ela, seja falante de português.

Segmento 04 (7m30s-8m50s) -

Letícia: (...) é bem diferente [que tenha aula de português na escola], né?
Rosário: é porque nós- eu mesma sou uruguaia, tu vês que eu sou uruguaia, pero eu falo um...aqui meus guris todos também... é difícil que eles falem...em espanhol, né? É (.) só ºem portuguêsº (em tom mais baixo)
Letícia: muita gente aqui fala português, né? Eu vejo na aula dele, né, Pedro? Um monte de gente fala igual a ti, né? (Pedro assente com a cabeça)
[...] (Rosário conta que na escola falava uruguaio)
Rosário: é diferente (.) eu estou falando assim agora, tá, porque tu, já és brasileira. Pero num caso em que vem uma pessoa uruguaia, eu tenho que falar em uruguaio (.) que seja que a pessoa seja uruguaia (.) aí eu tenho que falar em uruguaio pero eu não gosto de falar em uruguaio.

(excerto de entrevista, 29/04/2008)

Após a afirmação da entrevistadora de que ter aula de português na escola é algo "bem diferente", Rosário se coloca em uma posição de justificar a situação estranhada pela interlocutora. Ao fazer isso, Rosário se alinha (e também a

SIMPÓSIO 43

seus filhos) a uma identidade nacional uruguaia (e, para ela, isso se nota "tu vês que eu sou uruguaia"), entretanto para que para ela sua identidade linguística vai de encontro com os pré-requisitos da identidade nacional uruguaia. Assim, ela inicia a oração com um marca adversativa (*pero*) e segue: ela e seus filhos não falam espanhol. Falam português. Mas note-se que Rosário hesita duas vezes antes de nomear a língua que falam (e quando o faz, o faz em tom mais baixo do que vinha falando: "É, só ºem portuguêsº"). Nos turnos seguintes, ela prefere não o nomear novamente não completando sua fala, ou como Seu Cláudio (seção III, segmento 1), faz uma auto-referência a como está falando, usando o termo "assim" ("mais é **assim** como nós estamos falando"). Na última fala do excerto, Rosário corrobora a expectativa de que um uruguaio fala espanhol ("num caso em que vem uma pessoa uruguaia, eu tenho que falar em uruguaio").

Em visita à casa de Marta, Kika, filha de Marta, e Paola, amiga de Kika, me explicam a diferença entre a língua falada por elas e o português falado pelos brasileiros. A conversa tinha como tema a mudança de colégio de Kika, que há dois anos abandonou o *Liceo* para estudar em um colégio brasileiro em Santana. Segundo ela, sua decisão foi devido às sistemáticas repetências na 1ª série do *Liceo*, as quais justifica por não saber falar espanhol direito.

Segmento 05 [mp3] (5min15s –5min37s) -

Kika: aí eu entrei na 6ª série e em um mês, dois eu já tava super adaptada. claro. aí foi (.) eles ficaram apavorados porque eu cheguei lá e falava todo errado e. claro, eu falava o-

Paola: portunhol.

Kika: el portuñol. mas agora não. agora eu falo bem o português. quando eu quero, né? aqui não precisa, mas lá no colégio sim eu tenho que falar be:m português.

(excerto de entrevista, 11/05/2008)

Kika, que justifica ter saído do *Liceo* por causa da língua, também teve que se adaptar linguisticamente às interações com o colegas no colégio brasileiro. Segundo ela, na sua escola atual precisa falar "bem o português", o qual agora diz ter aprendido, enquanto que em casa pode falar o português "todo errado", que esclarece se chamar portunhol. Interessante notar que ao frequentar o ambiente escolar brasileiro, Kika estabelece critérios de adaptação de registro linguístico afim de se enquadrar a diferentes grupos ("agora eu falo bem o português. quando eu quero, né? aqui não precisa, mas lá no colégio sim eu tenho que falar be:m português.").

No segmento abaixo, pergunto a Paola se ela, como Kika, também tem as mesmas dificuldades com o espanhol no *Liceo* (o que somente em trecho não apresentado aqui é respondido, positivamente). Ela responde a pergunta comentando sobre o português que ela fala. Kika ajuda a explicar qual é a diferença entre o português falado por elas e o português falado pelos brasileiros.

Segmento 06 [mp3] (7min18s- 10min)

Letícia: e tu tiveste algum problema com a língua como esses que a Kika está me contando?

Paola: eu falo só em espanhol (.) eu só sei escrever- eu falo o portunhol (.) não sei falar bem o brasileiro e não sei escrever o brasileiro.

Kika: claro (.) mas tu: (.) pelo menos na tua casa tinha alguém que falava o espanhol (.) não tinha ninguém?

Paola: não (.) desde pequena eu aprendi assim, o português como eu estou falando agora (.) mas não como assim como [xxxx]

Kika: eu aqui em casa toda minha vida ninguém falava espanhol.

[...]

Paola: mas eu acho legal como os brasileiros falam.

[...]

Letícia: é como vocês, não?

Kika: não é como eu falo, porque aqui eu não falo como eu falo no colégio.

Paola: claro

Kika: tu vais um dia lá no colégio e tu vais te apavorar porque eu vou parecer uma brasileira nata (.) porque lá eu falo...

[...]

Kika: é que aqui, tipo assim, entendeu, 'aí, qual é?' (.) 'aí, que que é isso, meu?' [Kika muda a entonação e ritmo da sua fala] (.) a gente não fala assim (.) a gente fala assim como eu tô falando agora (.) em portunhol (.) só que lá sim, eu falo todas essas frescuras, entendeu?

Paola: portunhol é a metade brasileiro e um pouco de espanhol.

Kika: por exemplo por ejemplo (.) entendeu? eu falo uma frase em espanhol, outra em português (.) esse é o portunhol.

Letícia: tá (.) entendi.

Kika: e nós somos assim aqui (.) mas lá [no colégio] não (.) se eu falo mal, os guris dão risada da minha cara (.) aí eu falo bem português (.) eu- eu não vou vir de lá e falar bem o português aqui porque fica tri chato.

Letícia: claro.

Kika: vão dizer, 'ah, só porque estuda lá quer dar uma de brasileirinho'

(excerto de entrevista, 11/05/2008)

Paola afirma que não sabe nem falar, nem escrever "bem o brasileiro" porque desde pequena aprendeu a falar o português que usa na entrevista ("desde pequena eu aprendi assim, o português como eu estou falando agora"). Na sua casa, como na casa de Kika, ninguém fala o espanhol. Paola diz admirar o português falado pelos brasileiros ("mas eu acho legal como os brasileiros falam"), o que me leva a perguntar se não é o mesmo português falado por elas. Kika explica que não é o mesmo porque fala de uma maneira no colégio (onde parece "uma brasileira nata"), e de outra em casa (onde fala em portunhol). Segundo Kika, as expressões coloquiais, a entonação, a pronúncia são diferentes em uma variedade e em outra ("'ai, qual é?'. 'ai, que que é isso, meu?'. A gente não fala assim.") ao que se refere como "frescuras" ("Só que lá [no colégio] sim, eu falo todas essas frescuras, entendeu?"). Essa diferenciação entre o português dos brasileiros e o portunhol se assemelha à menção de Cláudia sobre a fala dos montevideanos, quando também explicitamente se referia às expressões coloquiais usadas por seu colega (o que foi interpretado por Rosário como referência à língua que falam em Montevidéu, o espanhol, e não como a expressões de um determinado registro). Paola e Kika definem o portunhol como uma mistura entre o português e o espanhol ("portunhol é a metade brasileiro e um pouco de espanhol"/ "Eu falo uma frase em espanhol outra em português. Esse é o portunhol"). Kika tem muito claro que essa maneira de falar, que provoca riso nos colegas da escola, é o esperado dentro da sua casa e no seu bairro e enfatiza seu pertencimento a essa comunidade ("e nós somos assim aqui."). Por isso, segundo ela, com os colegas do colégio brasileiro, ela fala em brasileiro; na sua comunidade no Uruguai, ela fala portunhol, demostrando mais uma vez a sua habilidade de transitar por diferentes cenários sociais e interagir com diferentes interlocutores, adaptando seu falar às regras e expectativas sociais dos contextos ("Mas lá [no colégio] não. se eu falo mal, os guris dão risada da minha cara. Aí eu falo bem português. Eu- eu não vou vir de lá e falar bem o português aqui porque fica tri chato"). Assim, na escola, Kika, para evitar dos risos dos colegas e ser reconhecida como um membro daquele grupo social, opta por apagar marcas da sua identidade bilíngue ao falar o que ela chama de "bem português"; por outro lado, na comunidade natal, ela evita essa variedade para que não seja interpretada como esnobe pelos seus membros ("vão dizer, 'ah, só porque estuda lá quer dar uma de brasileirinho'").

Episódios relatados por Kika e, anteriormente, por Cláudia e Milton corroboram que a escola é um gatilho para categorizações e valorações linguísticas e consequentemente um lugar social de construção ou reforço de identidades sociais (Heller,1996; Moita Lopes, 2002; Jung 2003). A valoração que fazem da variedade do português falada por eles é sempre comparada com a língua dos brasileiros (português/ "brasileiro") ou com a língua dos "bem" uruguaios/ montevideanos/ "uruguaios puros" (espanhol/ "uruguaio"), não sendo categorizada nem como uma, nem como outra. Variedades do espanhol e do português, portanto, são associadas: 1) à nacionalidade do falante (no caso do espanhol, à cidade natal do uruguaio); 2) ao ser "uruguaio puro" ou "bem brasileiro"; 3)e ao monolinguismo (falar *ou* uma língua *ou* outra). Os participantes, por outro lado, associam a língua que falam e suas práticas linguísticas ao bilinguismo, lugar social em que, para eles, não se fala nem português, nem espanhol, mas as duas coisas juntas.

V. Considerações Finais

Em todas as famílias visitadas, o português é a língua usada nas interações orais domésticas. No entanto, materiais escritos nos dois idiomas, os quais são usados pelos participantes em diferentes atividades, dividem espaços nas casas. Dessa maneira, no âmbito privado, o espanhol divide espaço com o português nas atividades letradas; enquanto no âmbito público, o espanhol é usado mais (ou menos) pelos adultos nas interações orais de acordo com o trabalho que realizam e nas práticas religiosas na paróquia e no culto evangélico, e pelas crianças sistematicamente durante as oficinas no salão comunal e na paróquia (além de na escola durante o período de trabalho nessa língua) quando em interações com professores. Em todos âmbitos estudados, o português é a língua escolhida para as interações orais entre os participantes.

Com relação a ser bilíngue e a vivenciar práticas sociais bilíngues, os pais participantes veem isso como algo comum e corriqueiro, enfatizando seu domínio da compreensão oral e escrita nos dois idiomas. Entretanto, ainda que frente a evidencias de sua participação social ativa (e não passiva –ver afirmação de Barrios (2001, 2006) na seção I) como usuários de dois idiomas e sua variedades, os mesmos não se reconhecem como usuários dos idiomas de dois grupos classificados por eles como "língua dos (bem) brasileiros" nem a língua "dos uruguaios puros". Respalda essa perspectiva a concepção compartilhada historicamente de que uma língua seria um sistema homogêneo, puro, uno (ao mesmo tempo em que se associa a identidade nacional a um só idioma – perspectiva amplamente reforçada pelo processo histórico de constituição do estado uruguaio como nação independente do estado brasileiro, a qual passou pela negação da língua do Outro).

Desse modo, como salientado por Rajagopalan (2001), as línguas são importantes armas políticas e funcionam como estandartes de alianças. E sendo assim, entende-se, por um lado, a nomeação das variedades do português brasileiro falado no norte do Uruguai como sendo Dialetos Portugueses do Uruguai ou Português Uruguaio (e não de outro lugar). Na própria delimitação e nomeação dessas variedades, finca-se uma bandeira nacional que circunscreve sujeitos e seus falares como pertencentes a uma nação, diferenciando-os das demais nações e falares.

Nesse contexto, a proposta de ensino bilíngue faz ressurgir lembranças de um tempo em que a língua de casa era proibida na escola. Tem-se, dessa maneira, que a inserção da língua portuguesa como língua de instrução na escola toca em questões de identidade e de autoestima que estão além do código linguístico. Ao mesmo tempo, com o português configurando-se também como língua da escola, pode-se abrir um espaço de reflexão e revisão das avaliações sobre a variedade do português falado no Uruguai. E, quem sabe, seria possível reconfigurar os esquemas e classificações historicamente e academicamente construídas sobre os Dialetos Portugueses do Uruguai, visando um entendimento mais abrangente de uso de língua (Clark, 1996). Se não há lugar para a noção de identidade centrada, unificada, também não há lugar para a noção de linguagem enquanto sistema homogêneo, mas sempre em construção, um organismo flexível e variável. (Moita Lopes, 2002) No Uruguai, a escola foi explicitamente a ferramenta de regulação das práticas linguísticas no período de luta de defesa ao idioma nacional (o espanhol) (Barrios e Pugliese, 2005; Barrios, 2004b, 2006), contribuindo decisivamente para colocar os falantes de português em um lugar desprivilegiado e maltratado na perspectiva monolínguista de que o espanhol é a língua que leva a obtenção de sucesso na sociedade uruguaia, e ver no falar outro idioma a justificativa da sua desprivilegiada posição social.

Hoje, entretanto, a escola uruguaia trava mais uma luta: o reconhecimento político da língua falada por grande parte do alunado dos departamentos do norte do país. A inclusão do português no ensino primário público, ao lado do espanhol, como as duas línguas do programa de imersão dual, não garante, em si mesmo, a mudança na auto-percepção dos alunos e familiares quanto sujeitos bilíngues legítimos porque não garante que as relações de poder entre falantes de português e espanhol não sejam mantidas (como demonstrado nos dados). Por si só, a inclusão do português no ensino público pode contribuir para que, talvez, se inicie um processo de desmistificação e respeito à variedade do português falado no Uruguai como língua de atuação social pública (e não somente em âmbitos privados) e que, assim, as próximas gerações de falantes de português no Uruguai se reconheçam como sujeitos sociais usuários de línguas e variedades das mesmas, as quais sejam reconhecidas também pela sociedade de poder. Ao mesmo tempo, pode contribuir para que a língua deixe de ser a justificativa para se virar de costas para a escola.

Por fim, não posso deixar de afirmar, entendo que uma escola comprometida com a educação linguística dos alunos estimula a reflexão sobre os contextos de uso e divergências estruturais das variedades linguísticas das línguas envolvidas (as variedades *standard* e não-*standard* do português brasileiro e as variedades *standard* e não-*standard* do espanhol) através de atividades pedagógicas de letramento que levam em conta as práticas sociais em que os textos são usados, trazendo à tona discussões que levem em conta as identidades sociais dos participantes do processo educativo.

Referências Bibliográficas

Barrios, G. 2001. *Políticas lingüísticas en el Uruguay: estándares vs. dialectos en la región fronteriza uruguayo-brasileña. Boletin da ABRALIN,* Fortaleza, v. 24. p.65-82

_____. 2004a. *Estatus funcional y simbólico de los estándares minoritarios en los procesos de asimilación lingüística*. In. KREMNITZ, G.; BORN, J. (comps.) *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina*. Diálogos sobre la investigación en Argentina, Uruguay y países germanófonos. Viena: Edition Praesens. p.73-84.

_____. 2004b. Políticas lingüísticas y grupos minoritarios en el Uruguay. Revista Estudios de Sociolingüística. Volumen monográfico sobre "Política lingüística e integración regional" Montevideo: Vigo.

_____. 2006. *Diversidad ma non troppo: repertorio lingüístico fronterizo y discursos sobre la lengua*. In. BEHARES, L.E; BARRIOS, G (comps.) *Políticas e identidades lingüísticas en el Cono Sur*. Montevideo: AUGM. p. 21-30.

_____. 2007. *Una experiencia de educación bilingue español-portugués en escuelas de la zona fronteriza.* In.: BROVETTO, C; GEYMONAT, J.; BRIAN, N. Portugués del Uruguay y educación bilingüe. Montevideo: ANEP-CEP. p. 9-48

Barrios, G.; Pugliese, L. 2005. *Política lingüística en el Uruguay: las campañas de defensa de la lengua*. In. O plurilinguísmo no contexto educacional. *III Forum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras* (FILE III). Pelotas, UFPel / UCPel, p. 71-96.

Barton, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden/Oxford: Blackwell Publishing, 1994.
Behares, L.E. 2007. *Portugués del Uruguay y educación fronteriza*. In: Brovetto, C; Geymonat, J.; Brian, N. *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP-CEP. p.99-171.

Bortolini, L. S. *2008. Escolas bilíngües em área de fronteira:* observações a partir do programa de educação bilíngüe dual português/espanhol do Uruguai em uma escola de Rivera. In: Fórum Internacional da Diversidade Lingüística. (1. : Porto Alegre : 2007) Anais Fórum Internacional da Diversidade Lingüística. Porto Alegre: Evangraf/Instituto de Letras (UFRGS). p. 121-135.

_____ 2009. *Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil.* Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Brovetto et al. 2004. *Educación bilingüe por inmersión en escuelas públicas del Uruguay.* Actas del Primer Simposio Internacional sobre Bilinguismo y Educación Bilingue en America Latina, Bilinglatam. Buenos Aire.

Buber, Martin. 1984. *I and Thou*. New Jersey: Scribner.

Carvalho, A. M. Rumo a uma definição do português uruguaio. In. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* (RILI) volume. I,(2). Madri: Editorial Vervuert, 2003. p.125-149.

Elizaicín et. al. 1987. *Nós falemo brasilero.* Dialectos Portugueses del Uruguay. AMESUR, Montevideo.

Elizaicín, A. & Behares, L. 1981. *Variabilidad morfosintáctica de los dialectos portugueses del Uruguay. Boletín de filología*, 31(1). p. 401-417.

Erickson, F. 1989. *Método cualitativo de investigación sobre la enseñanza*. In. Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*, II – Métodos cualitativos y de observación. Ediciones Paidos: Barcelona. p.195-297

Golin, T. 2002. *A fronteira. Governos e movimentos espontâneos na fixação dos limites do Brasil com o Uruguai e a Argentina*. Porto Alegre: L&PM editores.

Hammersley, M., Atkinson, P. *Ethnography principles in practice*. London/New York: Routledge, 1983.

Heller, M. 1996. *Legitimate Language in a multilingual school*. In.: *Linguistics and Education* 8. p.139-157.

Mead, G.H. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
Moita Lopes, L. P. 2002. *Identidades Fragmentadas*. Campinas: Mercado de Letras.

Rajagopalan, K. 1998. *O conceito de identidade na linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical?* In. Inés Signorini (org.). *Lingua(gem) e Identidade* .Campinas: Mercado de Letras, pp. 21-45.

_____. 2001. *The politics of language and the concept of linguistic identity*. In.: *CAUCE*, Revista de Filología y su Didáctica, n. 24. p. 17-28

Rona, J.P. 1959. *El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay.* Montevideo: Universidade de la República.

Silva, T. T. 2000. *A produção social da identidade e da diferença*. In: Silva, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.

Velho, G. 1981. *Individualidade e cultura*: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Woodward, K. 2000. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: Silva, T. T. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes.

ENTRE IDAS E VINDAS: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO UNIVERSO JAPONÊS

Celia Maria de Moraes DIAS (ECA/Universidade de São Paulo)
Ikunori SUMIDA (DELB/Universidade de Estudos Estrangeiros de Quioto)
Rogério Akiti DEZEM (RIWL/Universidade de Osaka)

Introdução

Gostaria hoje de falar, brevemente, sobre a minha experiência e a de outros dois colegas brasileiros em ministrar aulas de Língua e Cultura Luso-brasileira para estudantes universitários japoneses. Meu principal objetivo aqui é apresentar um recorte da prática pedagógica de cada um dos três professores, seja para os alunos do primeiro ou do último ano do curso de Língua Portuguesa. O fato que gostaraímos de ressaltar aqui são as práticas pedagógicas ministradas em duas universidades diferentes, Universidade de Estudos Estrangeiros de Quioto/Gaidai e Universidade de Osaka/Handai.

1. Minha Experiência do Ensino da Língua e Cultura dos Países De Língua Portuguesa, Principalmente do Brasil, em Quioto (Prof. Ms39. Ikunori Sumida)

Visto que o melhor jeito de aprender a língua é estudar no Brasil ou em Portugal, procuro estimular os alunos a visitarem estes lugares, mas se isto não for possível, busco criar experiências simuladas nas aulas. Ao pensar sobre o ensino da língua e cultura dos países de língua portuguesa, em Quioto[40], creio ser necessário criar uma experiência simulada na sala de aula para os alunos, como se estivessem efetivamente no exterior. O sistema de *Informação* e *Tecnologia de Comunicação*[41] deve contribuir para este efeito.

Ministro o curso "Introdução à cultura em países de língua portuguesa" no primeiro semestre e "Introdução à sociedade de países de língua portuguesa" no segundo semestre[42].

Simular situações vivenciadas em países de língua portuguesa, que são complexas em sua diversidade, não é tarefa fácil. Meu plano de aula é o
seguinte:

1. Quais são os países de língua portuguesa?
2. O Rio, a cidade música;
3. O Nordeste, terra das culturas afro-brasileiras;
4. Minas Gerais, os sertões;
5. A nova capital, Brasília e o Centro-Oeste;
6. O Sul e a imigração europeia;
7. O vasto espaço amazônico;
8. São Paulo, uma metrópole;
9. Viagem do Brasil a Portugal;

39 *Colocação dos pronomes pessoais átonos no português: um estudo sobre brasileirismo*. 1974, UFF e UEEQ.

40 Em maio de 2010, o Departamento de Estudos Luso-Brasileiros (DELB) da Universidade de Estudos Estrangeiros de Quioto (UEEQ) contava com 16 docentes e 303 alunos na graduação, 4 alunos no Curso de Mestrado e 2 alunos no Curso de Doutorado. Os alunos apresentam a seguinte distribuição:
Primeiro ano: 77 (homens 33, mulheres 44);
Segundo ano: 82 (homens 39, mulheres 43);
Terceiro ano: 65 (homens 36, mulheres 29);
Quarto ano: 79 (homens 44, mulheres 35).

41 *INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN JAPAN* http://www.vinnova.se/upload/EPiStorePDF/vr-05-04.pdf#search='Information and Communication Technology' (acesso em 17/8/2011)

42 Ensino também "Introdução à gramática da língua portuguesa" , mas hoje não falo sobre este curso.

10. A capital, Lisboa e a cultura do Sul de Portugal;
11. A cultura de Aveiro;
12. A cultura das comidas do Porto;
13. A cultura do Norte de Portugal;
14. Aprender com as imagens – 1;
15. Aprender com as imagens – 2.
16.

Infelizmente sabe-se muito pouco sobre os países de língua portuguesa no Japão[43]. Portanto, na minha aula, ao focar o Brasil e Portugal, ensino as condições geográficas e históricas, bem como a cultura. A partir de imagens e música, apresento

as tendências das culturas populares contemporâneas do Brasil e Portugal. Meu objetivo é fazer com que os alunos entendam melhor o valor e a alegria de aprender a língua portuguesa.

Sempre os mando entrar na página do "Web Campus[44]" e peço-lhes para se preparar ao fazer uma revisão das aulas. Coloco na revisão textos, links, imagens, PDFs, etc. Em cada aula faço um exame de revisão de dez minutos. Após cada aula, informo o PDF com as respostas do exame e ajudo a fazer a revisão com os alunos.
No primeiro semestre ensino os alunos do primeiro ano a acessar os jornais ou TVs pela internet estimulando-os a sentir de perto o mundo dos brasileiros e portugueses pelos desenhos e pelas suas imagens.

No segundo semestre ensino "Introdução à sociedade contemporânea em países de língua portuguesa", apresentando elementos básicos sobre os países lusófonos, principalmente o Brasil. Explico o vasto espaço geográfico e a diversidade do povo brasileiro e, ao mesmo tempo, peço para os alunos pesquisarem as raízes comuns do Brasil. Falo sobre a democracia, a desigualdade e o meio ambiente brasileiro.

O plano das 15 aulas é o seguinte:

1. Os países de língua portuguesa e o mundo;
2. O meio-ambiente e o desenvolvimento do Brasil – proteção florestal;
3. O meio-ambiente e o desenvolvimento do Brasil – problema de urbanização;
4. O Brasil no mundo – economia;
5. O Brasil no mundo – sociedade;
6. O Brasil no mundo – política;
7. O que é brasileiro – o problema de raça;
8. O que é brasileiro – o país de imigração;
9. O problema da educação no Brasil;
10. Os melhores filmes de Portugal – Manoel de Oliveira;
11. Os melhores filmes brasileiros – Nelson Pereira dos Santos e Glauber Rocha ;
12. Os melhores filmes brasileiros – Héctor Babenco e Walter Salles;
13. As línguas do Brasil – português e as línguas indígenas no Brasil;
14. O Brasil e os japoneses e os nikkeis – passado;
15. O Brasil e os japoneses e os nikkeis – agora e no futuro.

No segundo semestre, também peço aos alunos para fazer uma revisão das aulas acessando a página de "Web Campus". Por fim, mostro a importância da cultura japonesa para os alunos japoneses mediante suas traduções para o português. Admiro um bom número dos tradutores brasileiros. Apresento apenas alguns deles aos alunos.

Obras de literatura japonesa traduzidas:
Junichiro Tanizaki 1886-1965
1948, *As irmãs Makioka,* 2005 (Tradutor: Gotoda Leiko[45]).
1961, *Diário de um velho louco,* 2007 (Tradutor: Gotoda Leiko).
Eiji Yoshikawa 1892-1962
1936-1939, *Musashi,* 2008 (Tradutor: Gotoda Leiko).
Yasunari Kawabata 1899-1972
1935, *O País das Neves,* 2004 (Tradutor: Nagae, Neide Hissae).
Tatsuzô Ishikawa 1905-1985
1930, *Sôbô: Uma Saga da Imigração Japonesa*[46]*,* 2008 (Tradutores: Namekata, Takao; Okamoto, Monica Setuyo[47]; Tomimatsu, Maria Fusako.
Yukio Mishima 1925-1970
1956, *O Templo do Pavilhão Dourado,* 2010 (Tradutor: Hayashi, Shintaro).
Haruki Murakami 1949-
2002, *Kafka à Beira-mar,* 2008 (Tradutor: Gotoda Leiko).
2004, Após o anoitecer*,* 2009 (Tradutor: Hashimoto, Lica).

Filmes japoneses com legendas em português:
Kenji Mizoguchi 1898-1956
1953, *Ugetsu.*
Yasujiro Ozu 1903-1963
1953, *Contos de Tóquio*.
Akira Kurosawa 1910-1998
1950, *Rashomon*.
1963 , *Céu e Inferno*.
1970 , *Dodeskaden*.
1990 , *Sonhos*.

2. Um Pouco da Minha Experiência no Curso de Cultura Luso-Brasileira na Universidade de Osaka. (Prof. Ms.rogério Akiti Dezem)

"Não existe um projeto para se trabalhar a música em sala de aula. A música em sala de aula não é uma disciplina pontual, no sentido de se realizar com exatidão no tempo em que foi combinado, exata, precisa. A música em sala de aula é pura *sensibilidade* (grifo meu)"[48]

43 Após a abertura ao exterior preconizada pela Restauração Meiji em 1868, os japoneses tentaram traduzir os conhecimentos acadêmicos de outros países estrangeiros por duas vias: por um lado, convidando professores europeus para lecionarem nas escolas e nas universidades japonesas; por outro, estudando as línguas estrangeiras para, através delas, conhecer a estrutura política e administrativa, a cultura e os conhecimentos científicos e tecnológicos desses países. No entanto, naquela altura, não houve convite para que nenhum acadêmico português ou brasileiro participasse neste processo. Consequentemente, não se estudava a língua portuguesa, nem a cultura e história de Portugal e do Brasil nas universidades japonesas. Obs: "Cultura Nanban e o ensino da língua portuguesa em Quioto", foi apresentada no Painel do Colóquio Portugal – Japão: 150 Anos no dia 22 de outubro de 2010, Lisboa.
44 京都外大Web Campus利用についてhttp://www.kufs.ac.jp/aboutkufs/kikan/multimedia/tebiki/pdf/tebiki2011_05.pdf. (acesso em 17/8/2011)
45 Filha dos imigrantes japoneses para o Brasil e sobrinha do autor.
46 Ishikawa, um repórter japonês, inscreveu-se, em 1930, num programa de imigração para o Brasil. Testemunhou a miséria de seus pares em hospedarias baratas e o regime de semi-escravidão a que foram submetidos os primeiros imigrantes em fazendas paulistas. O autor não se limita a descrever a viagem desses imigrantes à terra prometida. Fala das vítimas de doenças tropicais e de japoneses discriminados até conseguir impor sua milenar cultura aos brasileiros. O livro garantiu a Ishikawa o primeiro prêmio Akutagawa de Literatura Japonesa, em 1935. "O arcaico e o moderno", ESTADÃO.COM.BR, 15 de março de 2008. http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,o-arcaico-e-o-moderno,140974,0.htm (Acessado em 17/08/2011)
47 Quando ela era aluna de convênio de Fundação doJapão, eu lhe recomendei este livro para estudar.
48 A música nas aulas de Português. http://www.gramaticaonline.net/gramaticaonline.asp?menu=6&cod=23&prox_x=1 (Acessado em

Partindo da afirmação acima do educador, autor e professor Dílson Catarino, gostaria de relatar a minha experiência em ministrar aulas de Cultura Luso-brasileira (conversação e redação) para os alunos japoneses da Universidade de Osaka (Handai), utilizando-me da História da MPB (Música Popular Brasileira) como *leitmotiv* das aulas.

Ainda no Brasil, ao planejar o curso sobre música brasileira que contemplasse tanto os alunos do nível intermediário (terceiro ano) quanto do avançado (quarto ano) em língua portuguesa, me deparei, inicialmente, com algumas questões que gostaria de compartilhar com os aqui presentes: de que forma a música - em meu caso, as letras de músicas (além do ritmo) - seriam um elemento útil e facilitador no processo de aquisição/desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes? Até que ponto o conteúdo ministrado poderia criar aspectos identitários em relação ao Brasil e aos brasileiros?

Com essas questões em mente, no curso de Cultura Luso-brasileira apresento um breve panorama da música popular brasileira. O curso anual é dividido em dois módulos (semestres I e II), cada semestre é estruturado em quinze aulas, num total de trinta. No primeiro semestre, após uma breve introdução histórica, dois gêneros musicais, marcantemente nacionais, são contemplados: o SAMBA e o CHORO. No segundo semestre, três tópicos musicais são abordados: a BOSSA-NOVA, A MMPB (Moderna Música Popular Brasileira) e a TROPICÁLIA. Como pressupostos básicos, não pretendo trabalhar a história da música brasileira desde suas origens até os dias de hoje, nem elementos relativos a técnica musical – o propósito é nos servirmos da análise de letras de canções como base para demonstração e construção de referenciais (mínimos) do *modus vivendi* brasileiro; além disso, meu objetivo é, como falante nativo, usar as letras de músicas como elemento de aperfeiçoamento vernacular dos estudantes de português como segunda língua. Assim, possibilitaremos uma maior eficiência comunicativa, ao pautar-nos na inter-relação entre *significantes* e *significados*, com o que propiciaremos uma percepção/interpretação da conexão entre os mesmos na dinâmica da produção de sentidos. Neste processo, a aquisição vocabular se torna um dos principais referenciais para a dinâmica das aulas, além, é claro, do momento da *práxis*, ou seja, quando os alunos são "convidados" a cantar as músicas, tendo a oportunidade de praticar e sentir todo o colorido e a sonoridade da língua portuguesa.

A partir disso, escolhemos o tema "música popular brasileira" objetivando trabalhar três aspectos:

a. A música brasileira sob a perspectiva de sua riqueza cultural e diversa, legítima representante da identidade nacional;
b. Oportunidade de discutir as diferenças culturais a partir de usos linguísticos encontrados nas letras de música;
c. Aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais de forma mais dinâmica e sensível, menos ortodoxa e linear.
d.

Indo além, elementos associados ao universo luso-brasileiro também são explorados em nossas aulas. Com o objetivo de explorar a diversidade do universo lusófono, apresentamos similitudes e diferenças entre Brasil e Portugal, a partir de algumas músicas/letras. Entre elas, a música "Fado Tropical", de Chico Buarque/Ruy Guerra. Nosso objetivo maior é trabalhar a estrutura da língua em seus aspectos fonológicos e morfossintáticos; não apenas as sonoridades brasileira e lusitana (fado), mas também, e principalmente, o jogo de palavras que "aproximam e distanciam" os universos brasileiro e português na música. Propiciamos, assim, um rico instrumental para trabalhar os três aspectos supracitados (diversidade cultural, língua portuguesa e musicalidade) durante *as aulas*. Tomamos o cuidado de não adentrar de forma mais crítica no contexto histórico.

As avaliações são feitas na forma **escrita** (análise de uma música associada ao(s) tema(s) estudado(s) ao final de cada módulo) e **oral** (os alunos devem "compor" individualmente ou em duplas uma música com características de SAMBA, BOSSA-NOVA ou MMPB). Os produtos finais são os mais diversos, alguns quase perfeitos tecnicamente (gramática, sintaxe), mas pouco criativos, enquanto que outros, inversamente, são criativos, com um vocabulário mais rico, com

10/06/2011)

rimas, mas exibindo alguns "errinhos", que às vezes comprometem a compreensão de alguns trechos da composição.

Após ter ministrado o curso por três semestres, o aproveitamento por parte dos alunos é bem positivo: além de ter contato (embora de forma concisa) com alguns dos principais elementos da música popular nacional, os alunos japoneses acabam por se identificar com a riqueza do vocabulário luso-brasileiro (e em alguns casos, termos na língua *tupi* aparecem como uma "surpresa" agradável), de seus ritmos e sonoridades; além de alguns aspectos culturais e antropológicos, como, por exemplo, a figura do "malandro" carioca e a sua importância histórica para o samba nas décadas de 1920 e 30; ou ainda, a singeleza da prosa musical de Cartola ("*Bate outra vez com esperanças o meu coração...*").

Outro fato a mencionar é que alguns paradigmas são quebrados ao longo do curso: por exemplo, apesar de os jovens japoneses serem grandes consumidores de música, para a maioria dos meus estudantes a música brasileira se resumia à BOSSA-NOVA, tocada de forma exaustiva em lojas de departamentos, elevadores, restaurantes e na maioria dos cafés (como os da rede Starbucks, por exemplo) em todo o Japão. A surpresa de muitos deles ao ter a possibilidade de ouvir e cantar outros gêneros musicais brasileiros bem como de falar sobre eles é de grande valia. Só não vale fazer como uma aluna minha, que, após ter frequentado os dois semestres do curso, foi passar seis meses no Brasil (esteve em três capiatais, as cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador) e, assim que voltou para o Japão, me interpelou pelos corredores da Universidade, um tanto "decepcionada" com as minha aulas, e lamentou: "*Professor Dezem, gostei muito do seu curso, mas...faltou falar de dois tipos de música brasileira muito interessantes...*". De forma reflexiva e meio que me desculpando, anuí: "*Sim, o curso é apenas um panorama, mas quais seriam esses tipos?*". E ela, de "bate-pronto": "O AXÉ MUSIC (??) e o FUNK (??)..."

Definitivamente, aprendi que o que pode ser a "pura sensibilidade" para alguns não o é para outros.

3. Aspectos da Experiência deuma Docente de Comunicação Social e Turismo Ministrando Aulas de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira Junto À Gaidai (Profa. Dra. Celia Maria De Moraes Dias)

Minha experiência em ministrar aulas de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira aos alunos do Departamento de Língua Luso-Brasileira da Gaidai foi muito rica mas, também, cheia de contrastes.

Da mesma forma que o descrito pelo Rogério, a ideia primeira foi trabalhar dinâmicas variadas e, assim, logo se optou pela música. Ainda no Brasil, selecionei, entre meus CDs, muitos que poderiam auxiliar-me na tarefa de mostrar aspectos variados e ricos da língua nacional.

Utilizando dos conhecimentos preconizados pela pedagogia e pela andragogia, parti do conhecido para a preparação dos materiais e, assim, com base em minha formação na área de turismo e hospitalidade, passei a orientar as aulas tendo como moldura as regiões do Brasil. De modo geral, para as aulas da disciplina de Cultura Brasileira, se dividiu os módulos pelas 5 regiões geográficas- Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul e seus estados, o que propiciou trabalhar assuntos tão diversos como aspectos geográficos, etimologia dos nomes dos estados, clima, fauna, flora, danças, festas, músicas, literatura, folclore e lendas, vestes e comidas típicas e demais curiosidades, como os diferentes sotaques regionais.

Exemplificando, quando se falava da Amazônia e da região Centro-Oeste, o enfoque foi maior na matriz indígena, que deixou mais marcas na região.

Ao estudar o Nordeste, a influência da matriz afro recebeu maior ênfase, com seus aspectos como o candomblé, as comidas de santo, capoeira, músicas, danças e cultos.

Sul e Sudeste puderam ser mostrados em seu leque de influências de todas as partes da Europa e da Ásia, sua diversidade cultural, propiciando uma visão múltipla, de um país multirracial.

Replanejamento

A ideia de trabalhar nossas matrizes fundantes ocorreu ainda no Brasil, onde se adquiriu os documentários *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda e *Matrizes do Brasil,* de Gilberto Freire. Apesar de sua qualidade inegável e das belas imagens, o material quase não pode ser usado, visto que tinha uma densidade temática que fugia à compreensão da maior parte do alunado, bem como o áudio não permitia boa compreensão para os jovens estudantes de português como língua estrangeira.

Se, por um lado, houve frustração, dada a impossibilidade de utilizar um material cuidadosamente escolhido e preparado, esse fato propiciou a busca de outras fontes, que me levaram a encontrar uma de grande valia. Além do *Youtube*, em busca na web, encontrei o *Porta Curtas Petrobrás* (http://www.portacurtas.com.br/index.asp) , um portal que tem quase 7 000 filmes para se pesquisar e de onde foram baixados uma série de documentários que puderam ser aproveitados, com sucesso, junto às aulas.

E, se por um lado não pode ser utilizada na íntegra, a pesquisa das matrizes lusa, negra e indígena teve uma utilidade marginal, visto que se pode extrair sugestões para outros temas de aulas, como foram os casos das palavras de origem tupi e as derivadas da língua banto, por exemplo, que existem em grande número na língua portuguesa falada no Brasil e que ajudam a torná-la particularmente diferente do português europeu.

"Pontos Altos" das Disciplinas

O primeiro aspecto notável, ao receber a agenda do ano letivo 2010-11, foram os dias feriados, bastante diferentes entre Brasil e Japão. Percebi que, nesse último, havia comemorações mais relacionadas a pessoas e aspectos da natureza, como: dia dos meninos, dia das meninas, dia dos adultos, dia dos antepassados, ou, por outro lado, equinócio de outono, dia da cultura, dia da natureza, além dos *matsuri*, as lindas festas, marcando definitivamente as mudanças de estação: primavera, verão, outono e inverno.

Já no caso do Brasil, existem alguns feriados cívicos, com datas comemorativas, por exemplo, da independência do país ou da proclamação da república, mas se festeja, especialmente, datas ligadas à igreja católica. Por exemplo, cada um dos 365 dias é homenagem a um santo e, mais modernamente, também a uma categoria profissional. E há alguns feriados mais largamente comemorados, como a Semana Santa, Corpus Christi, Páscoa, Dia de Nossa Senhora Aparecida e Finados.

Confessso que foi um exercício interessante, mas também um tanto complicado explicar aos alunos, por exemplo, a relação intrínseca existente entre o Carnaval, uma festa pagã (onde *carne vale)*, e a Páscoa, uma data religiosa, em que se comemora o renascimento de Cristo, e que ocorre aproximadamente 40 dias (que constituem a Quaresma, um período de recolhimento e jejum) após o Carnaval.

De toda forma, essa descoberta ofereceu a oportunidade de um tema novo, a cada dia de aula, em que se iniciava a conversação pontuando as comemorações da semana, no Brasil e solicitando aos alunos que falassem sobre as festas do Japão.

A experiência também demonstrou que, se nem todos os aspectos planejados para as aulas das regiões brasileiras poderiam ser trabalhados, muitos deles puderam oferecer aulas interessantes aos alunos. Nas aulas que focalizaram a

Amazônia se pode apresentar, além das imagens da *rain forest* e suas árvores, igarapés e igapós, o encontro das águas, os animais e também muitos de seus peixes. Realce foi dado à culinária, mostrando-se o açaí, o cupuaçu, a castanha do pará (ou do Brasil) e o palmito, a tapioca e o peixe cozido ou moqueado, à moda indígena. Apresentou-se o guaraná e a lenda de sua origem, bem como as lendas de Iemanjá e do Curupira.

Vídeos de danças, como o carimbó, mostraram a riqueza das contribuições étnicas, em que se misturam as vestes portuguesas e o passo marcado do índio, além do sensual lundu, de clara influência afro. Durante a apresentação de um filme sobre o Boi de Parintins--uma festa folclórica amazonense, que tem dois "bois", de duas cores- Garantido e Caprichoso, assistimos a cantora Fafá de Belém cantando a música *Vermelho*, temática dessa festa. Após a aula, o professor Pedro Aires, português, que ministrava aulas ao lado de minha sala, veio me comunicar, emocionado, que ficara com vontade de vir à minha sala, pois essa música era tema de seu time, em Portugal, o Benfica.

Apresentou-se o Nordeste com sua influência afro: candomblé, cuzcuz, capoeira e berimbau. Como um dos alunos já havia estado no Brasil e conhecia capoeira, além de assistir a filmes sobre a dança, tivemos a oportunidade de fazer uma roda em classe e, mais tarde, uma outra, maior, no pátio da Gaidai, com mais alunos que se interessaram por aprender o jogo/dança.

Introduzimos também um pouco de arte, apresentando, em algumas ocasiões, pinturas de Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Portinari e Di Cavalcanti, com seus tipos brasileiros, fazendo os alunos trabalharem com a descrição do quadro e, depois, falar sobre o que tinham percebido. Um desses quadros, retratava uma baiana, com seus trajes típicos e, ao final da aula, com as meninas, pudemos imitá-la, treinamos a confecção de um turbante (ou torço de bico) com lenços.

O Sul foi apresentado com as influências europeias e dos pampas. Lições de como se preparar um churrrasco gaúcho e um bom chimarrão foram aprendidas em vídeos e discutidas em classe as diferenças com os alimentos oferecidos usualmente no Japão.

Para apresentar um pouco da diversidade característica de São Paulo, se iniciou por sua tradição bandeirista, mostrando o feijão tropeiro, comida tradicional dos viajantes a cavalo, originada da paçoca indígena (do tupi *po-* mão e *çoc-* esmigalhar). A seguir se apresentou um pouco das tradições e festas, com comidas, bebidas, músicas e danças de alguns dos bairros étnicos típicos, como Mooca e Bexiga (italianos) e Liberdade (japonês).

Por sua importância como comida de integração nacional, a feijoada também foi tema de aulas. Dado o número de brasileiros que vivem no Japão, hoje já se encontra por lá mercados onde se pode encontrar todo o tipo de insumos, digamos "tropicais". Assim, pensei em oferecer aos alunos uma degustação do prato mas, apesar de minha vontade, isso demonstrou-se inviável, por falta de cozinha experimental.

Só tive oportunidade de oferecer feijoada em minha casa apenas a alguns dos alunos e, com outros, fomos a restaurantes brasileiros comer feijoada, churrasco ou pastel. Mas a feijoada foi explorada sob muitas facetas. Primeiro, mostrou-se vídeos, contendo detalhes de seus insumos e preparação, bem como do preparo da caipirinha (e de sua variação, a "sakerinha"). A seguir, foi distribuída tanto a letra da música de Chico Buarque de Holanda, *Feijoada Completa*, como a poesia de Vinícius de Moraes, *Feijoada à minha moda*, propiciando ampliação do vocabulário, pela emergência de termos, gírias, e expressões novos, bem como o reconhecimento de gestos, costumes e ingredientes do prato.

Para uma das turmas de terceiro e quarto anos, de conversação avançada, que tinha lugar nas tardes de sextas-feiras, pensando em trabalhar um pouco de ludicidade, aliada ao conhecimento, consegui oferecer simultaneamente cinema e literatura. Descobri e trouxe do Brasil um material desenvolvido pela TV Cultura, denominado "Tudo que é sólido pode derreter", uma série feita por jovens e para jovens, que consta de 14 vídeos, de 25 minutos cada um, ambientados em uma escola paulistana de segundo grau e que mostra situações típicas de adolescentes brasileiros, estudantes.
O aspecto diferente da série é que, enquanto mostra o dia a dia da protagonista, Teresa e suas relações com da família, amigos e colegas, apresenta um enredo divertido e emocionante baseado em grandes obras da literatura.

Assim, pudemos assistir e discutir em classe obras desde *O auto da barca do Inferno,* de Gil Vicente, *Os Sermões*, de Padre Vieira, *Os Lusiadas*, de Camões, até *Senhora,* de José de Alencar, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, *Macunaíma*, de Mário de Andrade, teminando o semestre com a poesia *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade. Esse tema inspirou uma festa junina, realizada (fora da época tradicional, no Brasil) no inverno do Japão, ao final do ano. Foi nossa festa de despedida do ano, das aulas e de tudo o mais.

Nessa ocasião festiva pude oferecer aos alunos, como lembranças, brindes verde-amarelos e algumas das comidas que haviam sido comentadas durante as aulas. Tivemos palmito, mortadela, amendoim, paçoca, pé de moleque e doce de leite, brigadeiro e guaraná e romeu e julieta (goiabada cascão com queijo minas), além do panetone, que alguns alunos tinham curiosidade de experimentar. Vestidos de xadrez, com lenços no pescoço, dançamos um pouco de quadrilha e até *square dance*, oferecidas por um casal de professores amigos, moradores de Kyoto, ele luso-norte-americano e ela japonesa.

Ao fim e ao cabo: aspectos mais positivos

Sendo o japonês uma língua que não tem base em nenhuma nas línguas ocidentais, neo-latinas ou anglo-saxônicas e, portanto, não oferecendo a possibilidade de orientar o ensino a partir dos sufixos ou prefixos originados do grego ou latim, minha experiência demostrou que o melhor caminho para facilitar a compreensão e a fala dos alunos foi utilizar imagens associadas à conversação e ao gestual do Brasil.

Como o exemplo é o melhor professor, nas aulas pude apresentar situações reais, em que se usa linguagem mais informal ou, por outro lado, diálogos mais adaptados aos jovens, com gírias e gestos mais atuais.

Last, but not the least.... um dos pontos mais tocantes de toda a experiência foi a evolução do relacionamento com os alunos que, seguramente, contou pontos em seu aprendizado da língua. Tendo se iniciado de modo extremamente cordial, como é habitual aos japoneses, no início do semestre, o ambiente alegre, afetivo e informal, propiciou que, ao chegar ao final do ano letivo, as relações estivessem muito mais amigáveis e carinhosas, permitindo o uso até dos famosos 3 beijinhos dos cumprimentos brasileiros.

Hoje mantenho contato com muitos alunos pelo facebook e e-mails, tenho 2 alunos da Gaidai no meu curso da USP e uma das bolsistas está morando em minha casa, em São Paulo. Posso dizer que foi uma experiência muito rica e prazerosa e que parece ter tido bons resultados de parte a parte.

Concluindo...

Desde meados do século XVI, quando o primeiro contato entre portugueses (*Namban-jin*) e japoneses ocorreu, momentos de intensa proximidade e imenso distanciamento entre Japão e Portugal foram vivenciados. Neste longo percurso, o início da emigração japonesa para o Brasil (1908) e o seu movimento inverso (*dekaseguis*) a partir do final da década de 1980, assinalaram um novo capítulo nas relações entre o Japão e o universo lusófono. A partir das narrativas pedagógicas relatadas anteriormente, pode-se dizer que a língua portuguesa, apesar do longo silêncio vivenciado no país do sol nascente, se tornou um dos principais pilares, verdadeiro tesouro das relações entre Japão, Portugal e Brasil. As experiências em sala de aula comprovam isso, a plasticidade da língua portuguesa e a cultura luso-brasileira tingem de maneira multicor não só as mentes dos jovens alunos japoneses, mas também as atitudes. O *kokoro* (こころ) japonês se torna mais flexível, menos racional, mais emotivo, mais sonoro, enfim "quase tropical". Obrigado.

Referências bibliográficas:

Brasileiro fala banto?

www.marcosbagno.com.br/conteudo/arquivos/art_carosamigos_out09.htm (acesso em 10/2/2011)
www.marcosbagno.com.br/conteudo/arquivos/art_carosamigos_set08.htm (acesso em 10/2/2011)

CARVALHO, D. "Nanbanjin: sobre os portugueses no Japão". In: *Antropológicas*. no. 4, 2000, São Paulo.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Terceira edição revista, nova apresentação. 3. ed., Nova Fronteira – Rio de Janeiro, 2001.

FALCETTA, Antônio Paim; MOTHES, Lígia, AMORIM, Vanessa; MAGALHÃES,Vivian. *Cem aulas sem tédio para professores de Português: Sugestões Práticas, Dinâmicas e Divertidas para o Professor*. Porto Alegre, Editora IPR, 2009.

FRÓIS S. J., P. Luís; Edição anotada por José Wicki, S. J. *Historia de Japam,* I, II, III, IV, V. Ministério da Cultura e Coordenação Científica, Secretaria de Estado da Cultura, Biblioteca Nacional – Lisboa, 1981.

GOMES, L. *1808*. São Paulo, Planeta, 2007.

Língua Portuguesa- Origens de nosso idioma, Segmento, São Paulo, jun 2008.

PEREIRA Jr., L. C.A "cor que criou um país". *LÍNGUA ESPECIAL- ETIMOLOGIA 2*. São Paulo, Segmento, ano II, 2007, pp. 26-29.

PERISSÉ, G. "Razões de estado". *LÍNGUA ESPECIAL- ETIMOLOGIA 2*. São Paulo, Segmento, ano II, 2007, pp. 30-32.

SASAKI, E. "A imigração para o Japão". In: *Estudos Avançados.* Dossiê Imigração. vol. 20 no. 57, São Paulo, May/Aug 2006.