

EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: O ESTUDANTE ESTRANGEIRO E OS LIMITES PARA APRENDER A LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

PICHITELLI Eliseu

Introdução

1. A difícil tarefa de ensinar o outro a falar a minha língua
2. Os limites apresentados pelos estudantes japoneses no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa do Brasil
3. Algumas reflexões

Introdução

A viagem da língua portuguesa a outros continentes coincide com o ciclo das grandes navegações movido, principalmente, pelo comércio de Portugal. Ao chegar em terras brasileiras, os portugueses se depararam, conforme afirma (Villalta 2004:58), com mais de 300 línguas indígenas e, para se instalar, “o português travou uma luta de resistência e assimilação por três séculos, enfrentando culturas, dialetos africanos e muitas línguas: francês, holandês, espanhol, latim, inglês, tupinambá, *nheengatu...*” De acordo com (Garcia 2005:73), até 1750, “falar português não era suficiente para se comunicar no Brasil. Na Colônia, predominava ainda a chamada língua geral” que, de acordo com esta autora, baseava-se no tupi e foi se modificando ao longo dos contatos entre europeus e indígenas e se tornou a linguagem característica da sociedade colonial. Nesse período, as autoridades portuguesas enviadas a regiões como São Paulo e Amazônia necessitavam de intérpretes para se comunicar.

Na segunda metade do século XVIII, várias leis foram criadas e impostas com a finalidade de submeter as populações indígenas ao Rei e à Coroa portuguesa. Entre as medidas, destaca-se a criação de escolas que foram destinadas às crianças indígenas com o objetivo de ensinar a língua portuguesa e os “bons costumes” ocidentais. Nesse contexto, como parte da tentativa de extinção dos costumes e da língua indígena, “a Coroa renomeou as aldeias indígenas com nomes de localidades portuguesas, proibiu o uso de outra língua que não o português e incentivou o seu ensino. Primeiro, através de escolas locais e, depois, por meio de seminários que abrigavam apenas alunos de elite sob o regime de internato”. (Villalta 2004: 63).

Conforme (Garcia 2005:75), na Aldeia dos Anjos, principal estabelecimento indígena do século XVIII no Rio Grande do Sul, foram criadas duas instituições de ensino: uma para meninos e outra para meninas, sendo ambas em regime de internato. Nessas instituições,

“os alunos deveriam acordar pela manhã, fazer a higiene pessoal e almoçar. Após o almoço, permaneceriam das oito às onze horas na escola, onde aprenderiam a falar, ler e escrever em português, a rezar e argumentar. Jantariam ao meio-dia e teriam descanso até as duas horas, quando retornariam para a escola onde ficariam até as cinco. [...] Depois das aulas faziam suas orações, ceariam e deveriam se recolher. [...] Para eliminar a língua guarani da vida das crianças, elas eram proibidas de usá-la na escola. Estavam previstos um castigo físico (*sic*) para o menino que falasse guarani e o perdão para quem o delatasse. Aos domingos, quando os estudantes recebiam visitas dos parentes, só podiam falar com eles em português.”

Hoje, não mais por razões de imposições no sentido daquelas que a colonização impeliu, o interesse pela língua portuguesa vem crescendo em muitos países e várias pessoas perguntam sobre como é ensinar português a um estudante japonês e quais as dificuldades apresentadas. Como se sabe, em qualquer parte do mundo, determinadas pessoas têm mais facilidades para aprender uma segunda língua, enquanto outras necessitam estudar muito para obter algum sucesso. A necessidade de maior esforço para aprender uma segunda língua não pode ser considerada um defeito ou uma falta de inteligência, como alguns pretendem defender. Aliás, (Gardner 1995), ao estudar os tipos de inteligência humana, mencionou que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades, nem aprendem da mesma maneira. Alguns poderiam ter grande talento para a música, para os estudos de física e matemática, enquanto poderiam ter mais dificuldades para aprender uma segunda língua. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo principal apresentar e discutir alguns limites que os estudantes japoneses apresentam no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa do Brasil. Busca-se também refletir sobre alguns aspectos que envolvem a vida e o trabalho de um professor estrangeiro em terras, geograficamente e culturalmente, distantes. Os dados aqui apresentados foram obtidos através da observação e anotação sistemáticas em diversos contextos de estudos e aprendizagem na sala de aula, biblioteca e sala de estudos e em atividades de leitura, conversação e de redação, e de interpretação de textos. Nestes contextos, procurou-se observar principalmente as dificuldades quanto à pronúncia, compreensão e interpretação de determinados termos da Língua Portuguesa, bem como as dificuldades sintáticas e morfológicas.

As observações e anotações foram realizadas ao longo do ano de 2007 e início do ano de 2008, com os estudantes do Curso de Língua Portuguesa da Tokyo University of Foreign Studies, no Japão. Esta é uma Universidade pública, especializada em estudos estrangeiros e, devido a isso, nos cursos de graduação, mestrado e doutorado, tem-se como objetivo o estudo da cultura e da língua dos povos dos continentes americano, europeu, asiático e africano. Entre os diversos cursos de línguas, há o curso de Língua Portuguesa cujas aulas são ministradas por um quadro docente composto por quatro professores japoneses que são falantes do português. Além desses professores, há ainda três professores estrangeiros, sendo dois deles em regime parcial (*part time*), um deles de Portugal e outra do Brasil, e o autor do presente artigo que é brasileiro.

No Curso de Língua Portuguesa, além da língua em si, os alunos estudam cultura, história, literatura, música, costumes, sociedade, geografia, etc. do Brasil, de Portugal e da África. Muitos brasileiros perguntam sobre os motivos que levam um estudante japonês a procurar o Curso de Língua Portuguesa na universidade. As respostas a esta pergunta são variadas como, por exemplo, alguns dizem que é porque gostam de música brasileira, de samba ou de futebol; outros dizem que é porque um dia conheceram um brasileiro ou uma brasileira no Japão, na Europa ou nos EUA; outros explicam que gostariam de trabalhar em uma empresa japonesa no Brasil e há ainda aqueles que não sabem por quais motivos decidiram ingressar neste curso.

Como afirma (Cestaro 2008), “sejam quais forem as razões - econômicas, diplomáticas, sociais, comerciais ou militares -, a necessidade de entrar em contato com falantes de outro idioma é muito antiga.” Mas no caso da Língua Portuguesa do Brasil parece que as razões mais atuais, em todos países, estão atreladas também à repercussão econômica e de perspectiva de futuro que o país vem apresentando no cenário mundial já que o processo de globalização iniciado no final do século XX redifiniu toda a estratégia do sistema econômico e o Brasil, como era de se esperar, despertou e vem despertando o interesse de investidores estrangeiros importantes, notadamente das denominadas empresas *transnacionais*. Deste modo, a globalização econômica não só alavancou mudanças no campo da produção como também impulsionou o interesse pela aquisição da língua portuguesa por parte de trabalhadores e empresários estrangeiros. Como afirmam (Souza e Gama 2009), “o Português é hoje a quarta língua mais usada na internet (Filho 2006:30), superando, por exemplo, os números referentes ao alemão, francês ou italiano”. Por sua vez, dentro dos países lusófonos, o Brasil constitui a maior e mais dinâmica economia, sendo ainda responsável pela grande maioria dos falantes de Língua Portuguesa.

1. A difícil tarefa de ensinar o outro a falar a minha língua

A aprendizagem da Língua Portuguesa pelos estudantes brasileiros do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e particulares não tem se revelado satisfatória, conforme mostram os dados apresentados pelo MEC/SAEB (2004), os quais indicam médias abaixo do patamar mínimo considerado como próximo do adequado para as séries avaliadas. Se este é o panorama no Brasil cuja língua materna é a Língua Portuguesa, o que se pode esperar de estudantes japoneses que estudam a Língua Portuguesa como língua estrangeira?

De um modo geral, observa-se que os estudantes japoneses do primeiro ano aprendem a escrever em português com certa rapidez. Ao final do primeiro semestre, já conseguem escrever textos contendo entre quinze a vinte linhas, com sentenças mais ou menos complexas. A partir do segundo ano, muitos estudantes já conseguem estabelecer comunicação com brasileiros que vivem no Japão ou até mesmo, através da internet, com brasileiros que vivem no Brasil.

Os estudantes japoneses, em geral, são esforçados, dedicam muito tempo de estudo para além da sala de aula, e tendem a aprender rapidamente as sentenças que exigem memorização, apresentando, admiravelmente, pouquíssimos erros quanto ao uso das regras de acentuação e de ortografia. Porém, na sala de aula (independentemente de qual matéria seja), por uma questão cultural, é muito difícil um estudante falar, mesmo quando solicitado pelo professor. Aliás, em uma classe de estudantes de universidade pública, todos conseguem ficar em silêncio e sentados durante um tempo de aula que dura noventa minutos.

Em se tratando da aprendizagem de uma língua estrangeira, se o aprendiz evita se expressar verbalmente, isto pode representar um aspecto que implica dificuldade direta na aquisição da língua. Isto porque para se aprender uma língua, mesmo quando se é uma criança, é preciso falar. Neste caso, para os estudantes japoneses, é necessário criar algumas estratégias pedagógicas durante as aulas que priorizem condições favoráveis à fala e, com o tempo e o trabalho, esse cenário vai se modificando de modo que, aos poucos, eles começam a perguntar, emitir opiniões e a falar o que pensam.

Essa situação é muito importante, pois se trata de uma inversão do processo natural de aprendizagem de uma língua, que é a fala. No processo natural de aquisição da língua materna, a criança aprende primeiramente a falar ouvindo o meio falante no qual está inserida, desde o nascimento, e depois, na escola, aprende a escrever. No caso da aprendizagem de uma língua estrangeira, o processo parece tomar um caminho mais difícil e até inverso. É o que aponta (Oliveira 2003:70), em seus estudos:

Quando um adulto tenta aprender uma língua estrangeira fora do meio falante dessa língua que poderia estimular as áreas cerebrais auditivas da linguagem o aprendizado se torna muito difícil.

Nesse caso o aprendizado é menos difícil nos campos da leitura e escrita, invertendo o processo natural pelo qual passa a criança. Isso ocorre porque o adulto pode estar em contato permanentemente com as fontes de leitura e escrita (sendo a fonte nesse caso o próprio indivíduo). Entretanto, ele tenta aprender a outra língua a partir de uma única fonte sonora que é o professor. Se ele estivesse no meio falante da outra língua que quer aprender os “professores” seriam todos falantes do meio que passa a compartilhar. Existem vários exemplos decorrentes dessa dificuldade que são sanados naturalmente através da morfossintaxe.

Azeredo (2008:52), também defende que, assim como um pássaro, cujas predisposições para o voo inaugural é apenas uma questão de tempo e de maturação biológica, óssea e muscular, a fala também depende de maturação biológica e de tempo, mas só pode surgir quando é estimulada pelo meio social onde os outros também falam.

Como forma de estimulação da fala, há, por exemplo, uma atividade de teatro que é realizada em um festival muito importante na universidade aqui mencionada. Neste festival os estudantes de todos os cursos são incumbidos de organizar uma apresentação teatral que, geralmente, possui relação cultural com o país do qual estudam a língua. Neste festival, os estudantes do segundo ano do Curso de Português adaptaram, em 2007, a peça: *O Auto da Compadecida*. Em 2008, apresentaram *Lisbela e o Prisioneiro* e, em 2009, fizeram uma adaptação do filme: *Se eu Fosse Você*, para o teatro. Esse teatro é apresentado, notadamente, ao público japonês que comparece à universidade para prestigiar o evento. O estudantes apresentam a peça em português, mas devem fazer a tradução de todo o texto para o japonês, a qual é lida em forma de legenda pelos espectadores durante a execução da peça. Apesar de trabalhosa, esta é uma atividade que exige dos estudantes alto investimento de leitura, compreensão de texto, habilidade de encenação e, principalmente, da fala. Nota-se que aqueles estudantes que desempenham o papel de atores tendem, com a ajuda de um professor, a desenvolver muito bem a pronúncia e a habilidade de conversação e também, nos diversos contextos da sala de aula, quando são requisitados a apresentar exemplos de frases, são aqueles que mostram melhor desempenho geralmente citando frases ou idéias retiradas da peça teatral. Parece que a capacidade de interpretação e de leitura em língua portuguesa evolui melhor quando se trata dos “alunos atores”. Isso significa que essa é uma atividade que pode ser integrada como parte de um planejamento maior e como forma de melhor impulsionar a aprendizagem da língua estrangeira. Contudo, essa ainda é uma atividade que se restringe a um grupo pequeno de estudantes, pois seria contraproducente realizar uma peça de setenta minutos com trinta ou trinta e cinco atores tendo como objetivo propiciar atos de fala...

2. Os limites apresentados pelos estudantes japoneses no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa do Brasil

Dentre os limites apresentados pelos estudantes japoneses no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa do Brasil, encontram-se aqueles relacionados aos aspectos da a) pronúncia, b) acentuação tônica, c) morfologia e d) semântica.

2.1. Pronúncia

2.1.1 No que diz respeito à pronúncia correta de determinadas palavras, os estudantes manifestaram algumas “*dificuldades*”, como é o caso dos sons com vogais abertas e fechadas (Ex: avó/avô, é/ê, é/e). Por exemplo, quando são pronunciadas as palavras “avô” e “avó”, os estudantes dizem que não percebem a diferença entre o som aberto e o fechado. Quando escrevem, eles sabem que em um caso o acento é o circunflexo e em outro, é o agudo, mas quando falam, há uma tendência muito grande em dizer “minha avô”, quando sua intenção é dizer “minha avó”.

2.1.2 Quanto à pronúncia dos sons nasais (Ex: pão, mãe, também), observou-se, por exemplo, que quando os estudantes querem pronunciar a palavra irmã, o que se é escutado é o som mais paroxítono como em “ímã”. E quando pronunciam palavras com “ão”, a tendência é que o som saia ou como “m” (Ex: ficarão/ficaram) ou sem o til (Ex.: ficarão/ficaroo, mão/mao).

2.1.3 A troca do “l” pelo “r” (Ex: laranja, arara). Aqui, observou-se também que uma grande maioria dos estudantes quando tenta pronunciar a palavra “arara”, o som emitido é “*alalá*”, ou quando tenta dizer laranja, o som emitido é “*raranja*”.

2.1.4 troca do “l” pelo “r”, conhecido como rotacismo (Ex: “ingrê^s”).

2.1.5 troca do “ch” pelo “tch” (Ex: “*tchuva*”). Neste caso, na língua japonesa, o “ch” é pronunciado como “tch”. Observou-se que mesmo os estudantes do quarto ano, mantêm ainda uma tendência forte na pronúncia do “ch” pelo “tch”.

2.1.6 troca do “j” por “dj” (Ex: “*djaca*”). Da mesma forma como ocorre no caso anterior, o som do “j”, em japonês, é pronunciado como “dj”, e os estudantes tendem a manter o mesmo som na Língua Portuguesa.

Essas formas advêm do fato de na língua japonesa não existirem os sons com vogais abertas, de ser uma língua silábica, ou seja, sem os dígrafos da língua portuguesa, e de existirem sons na língua japonesa que são pronunciados diferentemente na língua portuguesa, como é o caso do “ch” e do “j”. Entretanto, com muito esforço e persistência, observa-se que alguns alunos tendem a atenuar essas formas, enquanto outros tendem a mantê-las. Mas, certamente, por maior que seja o esforço e a dedicação por parte do estudante, o ato da fala sempre o denuncia como sendo um estrangeiro. A despeito disto, se é possível estabelecer uma comunicação fluente, além do que, na escrita, raramente os problemas da fala se manifestam. As observações indicam que o problema mantém-se restrito ao campo da fala e não da escrita, ou seja, os estudantes, nos textos que serviram de base para as observações, demonstraram ter um domínio muito bom no que diz respeito aos aspectos mencionados.

2.2. Acentuação Tônica

A língua japonesa não possui sílabas tônicas e semitônicas. Como esclarece (Oliveira 2003:52), “o japonês possui um tom mais alto e um tom normal”. Por isso, quando os brasileiros aprendem o japonês há uma tendência natural em tornar oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas palavras cujos sons das sílabas são pronunciados com a mesma intensidade. Do mesmo modo, observou-se que os estudantes japoneses tendem a pronunciar todas as sílabas de uma palavra em português com a mesma intensidade de som como, por exemplo, “tragedia”, “agil”, “açucar”.

2.3 . Morfologia

Na parte morfológica, alguns limites são maiores e mais graves. Observou-se que um dos grandes entraves dos estudantes japoneses é com o uso dos artigos definidos e indefinidos, seja na fala ou na escrita e também com a flexão em gênero dos adjetivos.

Sintaticamente, os estudantes apresentam “*dificuldades*” na estruturação das sentenças e, conseqüentemente, as “*dificuldades*” morfológicas parecem refletir no campo sintático como, por exemplo, para fazer concordância verbal e nominal. Há também outros problemas no emprego dos tempos verbais do perfeito e do imperfeito do subjuntivo bem como no imperfeito do indicativo. Como forma de exemplificar o que foi dito acima, foram selecionados alguns trechos de textos extraídos de redação elaborada pelos estudantes:

Texto 1: Estudante “Ike”, primeiro semestre do segundo ano, 2008

“(...) Eu achei que se eu fosse à Europa com elas, a viagem seria muito divertido (...) ao chegar no aeroporto descobri que minha bagagem foi perdido”. (...)

Texto 2: Estudante “Mi”, primeiro semestre do segundo ano, 2008

“Quando terminar as coisas que quiser fazer, gostaria de casar com uma pessoa simpático.”

Texto 3: Estudante “Ke”, primeiro semestre do terceiro ano, 2007

“Este ano eu gostaria de ir para o torre de Tóquio e ver o paisagem de norte de Tóquio. [...] Por isso, eu gosto de natal. Acho que todas as pessoas no mundo gostão de natal.”

Texto 4: Estudantes “Sho”, primeiro semestre do segundo ano, 2007

“Quando eu era uma criança, gostei do natal porque os pais me dava vários presentes todos os anos. Especialmente, eles me deu uma bola de futebol quando era 04 anos e eu estive muito feliz e gostei da bola. Graças a bola, eu conheci o fato de jogar com bola era muito divertido. Eu gosto de futebol mesmo agora. Mas se os pais não tivesse me dado a bola, eu não gostaria de futebol assim. Pois o natal quando eu era 4 anos é muito significativo. Se eu tiver uma criança ou crianças de mim no futuro, quero lhe dar a bola como meus pais.”

Texto 5: Estudantes “Ri”, primeiro semestre do segundo ano, 2007

Quando era uma criança, tenho me divertido muito em natal. Desde que vim à Tóquio, idéia do natal mudava. Quando vivia na minha terra natal, gostei com a família, agora gasto com a namorada.

2.4. Semântica

Semântica, de acordo com Oliveira (2003:75), “é a parte da linguística que estuda o sentido das palavras. Estuda o significado do signo ou, da própria significação [...] a semântica é o revestimento intelectual e racional da linguagem. É a responsável pela compreensão do valor das coisas do mundo [...] é a grande responsável pelo entendimento e desentendimento entre as pessoas”. No campo da semântica, os processos são mais complicados especialmente devido ao alto grau de dificuldade de compreensão do significado das palavras, notadamente com as expressões idiomáticas e os falsos cognatos. No caso dos estudantes japoneses, a questão que se apresentou com maior evidência encontra-se relacionada à

realização intensa de leituras literais das palavras, e, quando recorrem aos dicionários ou aos livros didáticos, nem sempre encontram o significado adequado ao contexto. Esta situação possibilitou-me, como professor, experimentar o que disse (Jakobson 1995:17)

Com efeito, os antropólogos têm sempre afirmado e provado que a linguagem e a cultura se implicam mutuamente, que a linguagem deve ser concebida como uma parte integrante da vida social, que a Lingüística está estreitamente ligada à Antropologia Cultural.

Nesse sentido, ao trabalhar com os estudantes japoneses, observei pela primeira vez como determinadas palavras ou expressões estão ligadas e se tornam dependentes da cultura nacional ou local ou até mesmo do estilo de escrever do autor. Para mim, inicialmente, a relação entre a palavra e o que ela representa na minha cultura parecia tão normal que não carecia de preocupar-me em elaborar uma explicação mais lógica. De repente, eu estava diante de um estudante que além de não conhecer a minha língua nunca experimentara minha cultura com todas as possibilidades criativas que esta mesma língua pode oferecer. Então, pela primeira vez, percebi o quanto era difícil, em determinados casos, explicar satisfatoriamente a um estrangeiro o significado de uma palavra ou de um termo, por exemplo, no sentido denotativo ou figurado. Houve momentos que, talvez por minhas limitações pedagógicas e de conhecimento na área, cheguei a pensar que certas palavras ou expressões só podiam ser compreendidas, no seu sentido mais completo, pelas pessoas que experimentam e partilham do contexto cultural do qual fazem parte aquelas palavras ou expressões.

Para exemplificar, explorei algumas situações em que isto ocorrera. Certo dia, um ex-estudante do Curso de Língua Portuguesa, que já havia morado no Rio de Janeiro por um período de dois anos, pediu-me para fazer uma correção de um texto que ele pretendia expor em uma página na internet. Nesta página, ele pôs um questionário para ser preenchido pelos eventuais visitantes que utilizam um material pedagógico de um projeto que pretende fornecer ajuda às crianças brasileiras que estudam nas escolas japonesas. Entre várias coisas, ele pretendia dizer claramente que as informações obtidas através daquele questionário não seriam utilizadas por terceiros e também não seriam utilizadas para outros fins que não os do projeto. Com o objetivo de reduzir as repetições do texto que ele me apresentou, escrevi: “As informações deste questionário não serão utilizadas por terceiros e *tampouco* para outros objetivos que não os do projeto”. Depois de várias mensagens de e-mail que me enviou dizendo que não era exatamente aquilo que ele queria dizer, e depois de várias idas e voltas do texto, resolvi falar pessoalmente com ele sobre o assunto. Mas para minha surpresa, ele me explicou que as informações do questionário não poderiam, de forma alguma, ser

utilizadas para outros objetivos diferentes daqueles do projeto, e que o modo como eu havia escrito dava a entender que *um pouco* das informações seriam utilizadas para outras finalidades. Nesse momento, me dei conta de que o problema se encontrava na palavra *tampouco*. Após breve explicação, ele ficou muito surpreso e disse que nunca tinha ouvido ou lido esta palavra e, por isso, interpretou-a de outra forma. Em situações posteriores, vi que ele se esforçava para empregar esta palavra em seus textos.

No texto do filme “O Auto da Compadecida”, há uma passagem em que o padre ordena o personagem João Grilo a realizar uma tarefa. Após algumas discussões, o padre diz a João Grilo para realizar a tarefa como achar melhor e diz: “*você tem carta branca*”. Conforme já foi mencionado acima, os estudantes do segundo ano do curso de português, em 2007, ao fazer a tradução do texto do português para o japonês, contaram com a ajuda de uma professora brasileira falante do japonês. Esta perguntou-lhes sobre como tinha sido traduzido o termo “*carta branca*”. Descobriu-se que eles traduziram como sendo um papel em branco no qual João Grilo deveria anotar as atividades ordenadas pelo padre.

3. Algumas reflexões

Expor as “*dificuldades*” de aprendizagem de alunos estrangeiros do Curso de Língua Portuguesa é também revelar, em certa medida, as dificuldades e limites do próprio professor como um estrangeiro. Este, além de ter que aprender como ensinar a um estrangeiro, tem que aprender a lidar e a conviver com esse estrangeiro, com a falta de domínio do idioma local, com as diferenças culturais e, porventura, com seus próprios sentimentos de ausência e de melancolia.

Certamente, é muito limitado pensar os problemas da aprendizagem reduzindo-os apenas à ação do estudante no sentido dos erros, acertos e dificuldades que este possa apresentar. Aliás, os erros, acertos (ortografia, semântica, coerência textual, etc.) e dificuldades na aprendizagem de uma língua estrangeira não devem ser considerados apenas como obstáculos que o estudante precisa superar, mas devem também constituir um conjunto de dados a partir dos quais o professor pode se orientar para planejar o trabalho. Às vezes, observações sistemáticas acerca dos problemas apresentados no processo de aprendizagem podem contribuir muito para uma melhor definição do tipo de material e do método de trabalho que devem ser utilizados.

Mas, eu gostaria de ressaltar aqui alguma coisa que está um pouco além das limitações apresentadas pelos alunos e também da relação entre a palavra e o seu significado, há, muitas vezes, entre os professores que ensinam a língua portuguesa alguns que se preocupam exageradamente com a escolha de métodos e materiais didáticos mais adequados para a realização do trabalho em sala de aula. Há outros que enfatizam a avaliação da aprendizagem e há aqueles que destacam, evidentemente, outras questões. É certo dizer, sem

dúvida, que todos esses aspectos procedem e são importantes. Entretanto, depois destas questões mais visíveis e práticas como o material didático, método de ensino, planejamento, há, notadamente, em se tratando da vivência e do trabalho em um país estrangeiro, as diferenças culturais, políticas, ideológicas, etc. entre um professor estrangeiro e um estudante nativo. Existem marcas e códigos distintos que são próprios, por exemplo, da cultura japonesa ou da cultura brasileira e estes tendem a se manifestar como “diferentes” ou “estranhos” nos atos de encontro como na sala de aula ou também em outras situações da vida acadêmica.

Portanto, no processo de ensino, é muito importante ter bem preparada a parte pedagógica, a parte didática, a escolha adequada de material, a avaliação, etc. mas, fundamentalmente, deve ser levada em conta a experiência pedagógica de um professor que, pela primeira vez, se vê diante de um “outro” para iniciar um trabalho de ensino da Língua Portuguesa como língua estrangeira. Esse “outro” a quem se vai ensinar, não é um vazio que gentilmente vai aceitar ser “preenchido”. Ele é, antes de tudo, uma “entidade” que aprendeu uma língua com todos os significados culturais aí implicados e com a qual tem uma forma e um modo muito particular de ver e comunicar o mundo. É também com essa língua que esse “outro” construiu e vive construindo um mundo de signos e significados, de crenças e de valores, enfim, uma identidade. Esse professor é aquele que chegou e antes de dizer seu mundo, manifestar suas convicções e posições ideológicas, (o processo educacional não é neutro) precisa ser introduzido, precisa ser aceito, vai ser “testado” e tem que aprender isto todos os dias, seja na sala de aula, ou em todos os espaços que compõem a universidade ou suas respectivas extensões. Em síntese, ao ensinar, o material didático, o planejamento, etc. importam muito, mas há que levar em conta também as diferenças culturais, os costumes, as regras, a experiência, a concepção de ensino, etc. como artificios que compõem as regras do “jogo”.

Como assinala (Bandeira 2000:30), no processo de entendimento do homem social e das diferenças entre si, surge nos homens uma estranheza que provoca a insegurança e porquanto abala a certeza da ordem social. Essa insegurança leva a valorações que geram pré-conceitos, e com base neles é que é atribuído ao *outro* a marca da diferença, isto é, define-se que a diferença é um atributo do *outro*. E neste sentido, o *outro* é o agente e o portador da diferença e, portanto, o responsável pela desordem. Do mesmo modo, um professor estrangeiro marcado pela sua origem cultural, com seu jeito de ser, com sua língua, com seus costumes, etc. em contato com pessoas de outra cultura (não quer dizer apenas a cultura japonesa) pode ser visto ou definido como aquele que causa o desequilíbrio, a desordem e a violação dos costumes alheios.

Assim, o trabalho educacional em um país estrangeiro não é limitado pelo ato de ensinar corretamente as regras gramaticais ou pelo uso adequado da língua, pois o professor também necessita aprender, em casa

alheia, a cada dia, sobre a vida cotidiana, a cultura e as relações sociais no próprio processo do trabalho ou fora dele. Desse modo, um docente estrangeiro não apenas ensina sua língua a um “outro” que é de um país dito de primeiro mundo, industrializado, organizado, etc. mas é aquele que, em situações pontuais em terras estrangeiras, carrega os estigmas e os estereótipos de um país dito emergente definido e caracterizado, por exemplo, pelo carnaval e pelo futebol. Neste contexto, as marcas da diferença entre o docente e o estudante podem se manifestar, entre outras ocasiões, em sentenças como: “só podia ser brasileiro”! ou vice-versa: “só podia ser japonês” !

Enfim, para além dos erros e dos acertos, do ensino e da aprendizagem, entre professor e aluno “estrangeiros” certamente haverá uma lacuna cultural, social, política e econômica que marcará os limites entre o mundo de um e do outro. Tais limites nunca poderão ser eliminados puramente através do ensino da língua, pois suponho que, no meu caso, todo o meu esforço para ensinar a minha língua e seus significados a esse “outro” estrangeiro que nem sempre viveu e experimentou a minha cultura, vá, aos poucos, no campo da semântica, constituindo signos e imagens como aquelas da caverna de Platão. Esse “outro” certamente vai ouvir muitas histórias de um mundo real e cultural que ele nunca viu nem viveu, chamado Brasil. Sua memória, certamente, carregará muitas lendas que eu, através da minha língua, nunca poderei desvendá-las.

Notas

PICHITELLI Eliseu is Visiting Associate Professor - Tokyo University of Foreign Studies (TUFS) – Japan. Member of research staff : Sociology of Language and Education (UFMT) – Brazil

Referências

- Azeredo, José Carlos de 2008
Gramática Houais da Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: Publifolha.
- Bandeira, Maria de Lurdes 2000
Antropologia no quadro das ciências sociais. 2. ed.; Núcleo de Educação Aberta e a Distância - (NEAD). Cuiabá: Editora da UFMT.
- Cestaro, Selma Alas Martins 2008
O ensino de língua estrangeira: História e metodologia. Disponível em <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>
- Garcia, Elisa Fruhauf 2005
Guarani, a Língua Proibida. Revista de História da Biblioteca Nacional. Ano 1, nº 1, julho 2005.
- Jakobson, Roman 1995
Linguística e comunicação. Traduzido por Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix.
- Ministério da Educação (MEC/INEP) 2003
Resultados do SAEB 2003 – Brasil. Brasília: DF, 2004. (Resultados preliminares)
- Oliveira, Rui de 2003
Neurolinguística e o aprendizado da linguagem. Catanduva, SP: Respel, 2003.

Souza, A. P. K de; Gama E. M. da Penha 2009

O Ensino da Língua Portuguesa foi Além do Limite: uma discussão teórica e metodológica sobre o ensino de PLE.

Disponível em <http://www.lettras.puc-rio.br/publicacoes/ccc/apresentacao.html> (Acesso em 12 de out. 2009.)

Villalta, Luiz Carlos 2004

Uma Babel Colonial. Revista Nossa História. Ano 1, nº 5, mar. 2004. Biblioteca Nacional.

教育と言語：外国語としてのポルトガル語学習者とその限界

PICHITELLI Eliseu

ポルトガル語の他大陸への伝播は、主にポルトガルの通商貿易によって引き起こされた大航海時代と時期が一致する。今日では、以前のようにポルトガルが植民地に課したからという理由にはもはや見られないが、ポルトガル語に対する関心は多くの国々で増えるばかりである。というのも外国語の話者と接触する必要性は古くからあるものだからである。しかし、ブラジルのポルトガル語の場合、もっとも現代的な動機は、国際情勢におけるブラジルの経済的な影響力と未来への展望にも見いだせる。本研究ノートは、日本人学生がブラジルのポルトガル語を習得する際に示す限界を紹介し、それについて論じることを目的としている。また、地理的ばかりでなく文化においても距離のある異国の地で教育にあたる教師が直面する生活や仕事上の諸問題についても考察する。ここに紹介するデータは、教室や図書館や研究会、すなわち読書や会話や作文や読解などの学習環境から得られたものである。中でもとりわけ注目したのが、ポルトガル語の特定の単語に関する発音や理解度や解釈、さらには統語論および形態論的な意味での困難さである。ブラジルのポルトガル語を習得する際の日本人に伴う「難しさ」には、a)発音、b)アクセント、c)形態論、d)意味論的な側面がある。本研究ノートは、語学教育でよい成果を得るために教師は、教授法やよい教材の使用といった面での努力ばかりでなく、とくに外国人学生の文化や生活様式の意味をも学ぶことが重要であることを指摘するものである。