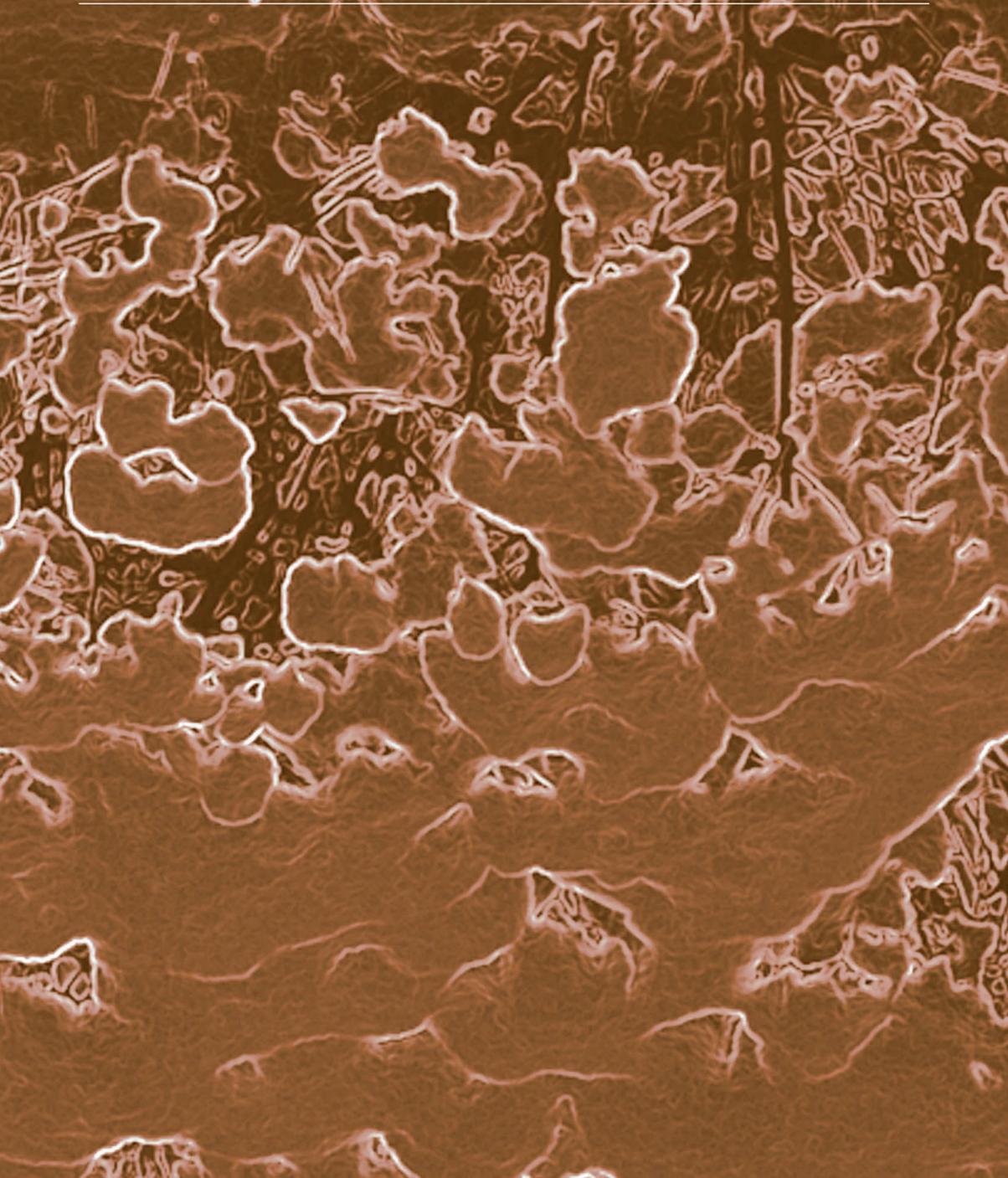


ESTUDOS JAPONESES

n. 36 — 2016

ISSN 1413-8298



ESTUDOS JAPONESES

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Marco Antonio Zago

Vice-Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor: Prof. Dr. Sérgio França Adorno de Abreu

Vice-Diretor: Prof. Dr. João Roberto Gomes de Faria

DEPARTAMENTO DE LETRAS ORIENTAIS

Chefe: Profa. Dra. Safa Alferd Abou Chahla Jubran

Vice-chefe: Profa. Dra. Shirlei Lica Ichisato Hashimoto

CENTRO DE ESTUDOS JAPONESES

Diretora: Profa. Dra. Madalena Natsuko Hashimoto Cordaro

Vice-Diretor: Prof. Dr. Wataru Kikuchi

Comissão Editorial:

Eliza Atsuko Tashiro Perez (FFLCH-DLO-USP)

Geny Wakisaka (FFLCH-DLO-USP)

Junko Ota (FFLCH-DLO-USP)

Koichi Mori (FFLCH-DLO-USP)

Leiko Matsubara Morales (FFLCH-DLO-USP)

Luiza Nana Yoshida (FFLCH-DLO-USP)

Madalena Natsuko Hashimoto Cordaro (FFLCH-DLO-USP)

Neide Hissae Nagae (FFLCH-DLO-USP)

Shirlei Lica Ichisato Hashimoto (FFLCH-DLO-USP)

Wataru Kikuchi (FFLCH-DLO-USP)

Conselho Editorial Científico:

Alexandre Ratsuo Uehara (Faculdades Integradas Rio Branco)

Angela Cristina de Oliveira Corte (CL-FFLCH-USP ad hoc)

Cecilia Onaha (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

Eli Aisaka Yamada (UFRJ ad hoc)

Elisa Massae Sasaki (ILE-UERJ ad hoc)

Elza Taeko Doi (Unicamp)

Hiroyuki Honda (Japan Advanced Institute of Science and Technology, Japão)

Laura Tey Iwakami (UECE ad hoc)

Makiko Matsuda (Kanazawa University, Japão)

Masato Ninomiya (FD-USP)

Pedro Alberto Ganaja Kamisato (Escuela de Posgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola, Peru)

Rafael Shoji (PUC, São Paulo)

Ronan Alves Pereira (UnB)

Sakae Murakami Giroux (Université de Strasbourg, França)

Seiichi Nakai (Toyama University, Japão)

Shinji Sato (Princeton University, EUA)

Shozo Motoyama (FFLCH-DH-USP)

Tae Suzuki (UnB)

Yoshio Watanabe (Kokugakuin University, Japão)

Yumi Garcia dos Santos (FAFICH-UFMG)

Yuriko Sunakawa (University of Tsukuba, Japão)

Editora Responsável:

Leiko Matsubara Morales

Editores:

Leiko Matsubara Morales

Shirlei Lica Ichisato Hashimoto

Wataru Kikuchi

Assistente de Publicação:

Rafael Sposito

Capa:

Madalena Natsuko Hashimoto Cordaro

Seleção e tradução do poema:

Luiza Nana Yoshida

Organização:

Centro de Estudos Japoneses da Universidade de São Paulo - CEJAP-USP

Curso de Língua e Literatura Japonesa – DLO-FFLCH-USP

Curso de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Japonesa – DLO-FFLCH-USP

Toda correspondência deverá ser enviada ao

CENTRO DE ESTUDOS JAPONESES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Av. Prof. Lineu Prestes, 159

Cidade Universitária

05508-900 – São Paulo – Brasil

Fone: (0XX11) 3091-2426/2423

e-mail: cejap@usp.br

revistaestudosjaponeses@gmail.com

ISSN 1413-8298

e-ISSN 2447-7125

ESTUDOS JAPONESES

FFLCH / USP

Estudos Japoneses, São Paulo, n. 36, 2016

Copyright © 2016 autores

Catálogo da Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Estudos Japoneses / Centro de Estudos Japoneses. Departamento de Letras Orientais.
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo.
- n. 1 (1979) - . - São Paulo: Oficina Editorial, 1979 -

Anual.

Artigos publicados em Português, Inglês, Francês, Espanhol e Japonês

Descrição baseada em: n. 25 (2005).

ISSN 1413-8298

1. Literatura Japonesa. 2. Língua Japonesa. 3. Estudos Japoneses. 4. Cultura Japonesa.
I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
Departamento de Letras Orientais. Centro de Estudos Japoneses.

CDD 895.63
495.65
306.952

Serviço de Editoração e Distribuição
editorafflch@fflch.br

Coordenação Editorial
M. Helena G. Rodrigues MTb 28.840

Diagramação
Simonia Fukue Nakagawa MTb 0010837/PR

Revisão
Autores

Foi feito o depósito legal
Junho 2016

SUMÁRIO

EDITORIAL	8
DICIONÁRIOS DE JAMES CURTIUS HEPBURN E WASABURÔ ÔTAKE: UM POUCO MAIS SOBRE OS ADJETIVOS	10
<i>Eliza Atsuko Tashiro</i>	
A IDENTIDADE ÉTNICA DOS JOVENS BRASILEIROS NO JAPÃO	29
<i>Eunice Akemi Ishikawa</i>	
ANÁLISE DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA ENTRE DESCENDENTES DE JAPONÊSES (1950-2000)	43
<i>Hiromi Shibata</i>	
SOFT POWER COMO ESTRATÉGIA DE MARKETING: A MANIFESTAÇÃO DA CULTURA POP JAPONESA NO BRASIL	59
<i>Jaqueline Naomy Isshiki</i> <i>Silvio Yoshiro Mizuguchi Miyazaki</i>	
DE AOMORISHI AO SHURI: EXCERTOS DO DIALETO DA LÍNGUA JAPONESA	71
<i>Kaoru Tanaka de Lira</i> <i>Marcus Tanaka de Lira</i>	
A MANUTENÇÃO DO ESPANHOL E A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA DAS CRIANÇAS PERUANAS NO JAPÃO: UM EXPERIMENTO DE AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA (AMIGOS ESPANÊSES) NO EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE.....	94
<i>Sachie Miyazaki</i>	
A ESTRUTURA TEMÁTICA DE UM CONTO NA TRADUÇÃO DO JAPONÊS PARA O PORTUGUÊS: UM ENFOQUE SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	123
<i>Sonia Regina Longhi Ninomiya</i> <i>Sumiko Nishitani Ikeda</i>	
AS PESQUISAS EM CRENÇAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE JAPONÊS COMO LE NO BRASIL.....	147
<i>Yûki Mukai</i>	
外国人児童が在籍する日本の公立学校での管理職の役割.....	162
伊澤 明香	

EDITORIAL

Há mais de duas décadas, a facilidade crescente na mobilidade das pessoas marcou mudanças no contexto mundial e também na comunidade nipo-brasileira, em que o processo migratório passou a ser de mão dupla. Da mesma forma, mais recentemente, o acesso rápido às informações criou novos paradigmas culturais na era da internet. No caso do Brasil, os decasséguis constituíram um grupo que representa concretamente essa mudança social e passou a ser objeto de pesquisa de muitos estudiosos.

Este volume 36 de *Estudos Japoneses* representa o momento que atravessamos na evolução da temática da revista. Abordamos desde questões historiográficas de um dicionário que atravessou o Oceano no começo do século XX, passando por estudos estritamente linguístico, até temas de ordem sociológica como a transmigração de brasileiros e também de peruanos residentes no Japão.

Começamos a apresentação do presente volume pelo artigo de Eunice Akemi Ishikawa “A Identidade Étnica dos Jovens Brasileiros no Japão”, que analisa a questão da identidade étnica dos jovens brasileiros residentes no Japão e aponta semelhanças com a problemática enfrentada por descendentes de japoneses no Brasil.

Hiromi Shibata, em “Análise da Relação Família/Escola entre Descendentes de Japoneses (1950-2000)”, apresenta o fluxo da demanda de um estabelecimento de ensino privado da capital paulista, entre 1950 e 1990. Por meio do cruzamento de contextos, sua investigação traçou as estratégias usadas na busca de uma escola visando a ascensão social, além de situar as famílias pesquisadas no conjunto das mudanças pelas quais passou a sociedade brasileira.

O trabalho “Dicionários de James Curtis Hepburn e Wasaburô Ôtake: um pouco mais sobre os Adjetivos”, de Eliza Atsuko Tashiro, analisa as questões gramaticais presentes nos primeiros dicionários bilíngues que têm o japonês como língua de partida, e a forma como os autores trataram a classe de palavras equivalentes aos adjetivos (*keiyôshi/keiyôdôshi*).

O artigo “Soft Power como Estratégia de Marketing: a Manifestação da Cultura Pop Japonesa no Brasil”, de Jaqueline Naomy Isshiki e Silvio Yoshiro Mizuguchi Miyazaki, traz para a discussão o conceito de *Soft Power* e investiga sua utilização como estratégia de *marketing* para compreender o fenômeno da disseminação da cultura

pop japonesa no Brasil. Em seguida, a pesquisa mostra como se desenvolve a imagem cultural do país por meio do *Cool Japan*.

Kaoru Tanaka de Lira e Marcus Tanaka de Lira, em “De Aomorishi ao Shuri: excertos do dialeto da língua japonesa”, abordam a questão da variedade dialetal do arquipélago japonês, um tipo de pesquisa ainda escassa no Brasil. Os autores discutem os conceitos de dialeto e de línguas padrão e comum, além de apresentar as variações fonéticas, fonológicas e morfossintáticas entre os dialetos estudados, com ênfase nos de Tsugaru e Tosa.

Em “A Preservação do Espanhol e a Consciência Linguística das Crianças Peruanas no Japão: um Experimento de Aulas de Língua Espanhola (Amigos Espaneses) no Empoderamento da Identidade”, Sachie Miyazaki aprofunda as questões da diversidade cultural, de identidade e bilinguismo, temática muito discutida na atualidade, por conta da presença de latino-americanos no Japão. Neste estudo conclui-se que, através do Programa de Ensino de Língua Espanhola como Língua de Herança, pode-se contribuir para o empoderamento das crianças de comunidades de minorias linguísticas.

O artigo “A Estrutura Temática de um Conto na Tradução do Japonês para o Português: um Enfoque Sistemico Funcional”, elaborado por Sonia Regina Longhi Ninomiya e Sumiko Nishitani Ikeda, analisou a tradução de um conto da literatura moderna e, com apoio teórico e metodológico da Linguística Sistemico-Funcional, mostrou a importância de se fazer escolhas certas do Tema de uma oração para não implicar interpretações diferentes.

O texto “As Pesquisas em Crenças no Ensino-Aprendizagem de Japonês como LE no Brasil”, de Yûki Mukai, traz o estado de arte sobre as pesquisas em crenças no ensino-aprendizagem de língua japonesa como língua estrangeira no Brasil até novembro de 2015.

E por fim, apresentamos o artigo 外国人児童が在籍する日本の公立学校での管理職の役割 (O papel do gestor nas escolas públicas do Japão em que estão matriculados alunos estrangeiros), de Sayaka Izawa, que discute a importância do papel do gestor de uma escola pública, após a entrada oficial em vigor, em 2014, do ensino de língua japonesa para estrangeiros no currículo especial em escolas públicas do Japão. A autora conclui enfatizando a importância de o gestor criar uma rede de apoio em que ele próprio, o professor responsável pela classe e o encarregado por assuntos relativos à instrução da língua japonesa tenham atitudes positivas para o crescimento do aluno.

Podemos constatar que a temática de *Estudos Japoneses* ganhou amplitude, e acreditamos que este número possa contribuir para aprofundar as discussões em torno dessas áreas de pesquisa.

Os editores

DICIONÁRIOS DE JAMES CURTIUS HEPBURN E WASABURÔ ÔTAKE: UM POUCO MAIS SOBRE OS ADJETIVOS

Eliza Atsuko Tashiro¹

Resumo: Damos continuidade aos estudos sobre os dicionários de Wasaburô Ôtake (1872-1994), um dos japoneses que estiveram no Brasil em anos anteriores ao início oficial da imigração japonesa. Chegou ao Rio de Janeiro em julho de 1890 e partiu de volta ao seu país em agosto de 1894. Neste artigo aprofundamos a análise de questões gramaticais presentes nos primeiros dicionários bilíngues que têm o japonês como língua de partida, dando ênfase ao tratamento dado pelos autores à classe de palavras que equivalem aos adjetivos. Como se sabe, os adjetivos e verbos do japonês, chamados respectivamente de *keiyôshi/keiyôdôshi* e *dôshi* na nomenclatura gramatical escolar, têm muitas características morfossintáticas em comum. O que chamou a atenção nos dicionários escolhidos nesta pesquisa – os dicionários de James Curtius Hepburn (1815-1911), publicados em 1867, 1872 e 1886, e o *Wa po jiten* (Ôtake 1925) –, foi a apresentação de diversas formas morfológicas dessas palavras, seja no lema, seja no interior dos verbetes. Ambos os autores mantêm a prevaência dos *keiyôshi* e *keiyôdôshi* como palavras que desempenham a função de modificadores ou especificadores, mas fornecem também as formas assumidas por eles na função adverbial. Concluimos que, embora os dicionários forneçam os dados das formas gramaticais de maneira parcial – pois são apresentadas as formas adnominal (que é a mesma da forma final ou predicativa) e adverbial –, ao fazê-lo de forma sistemática auxiliam o consulente a entender uma das questões básicas da morfossintaxe japonesa.

Palavras-chave: W. Ôtake, J. C. Hepburn, dicionários, adjetivos, gramática

Abstract: Continuing the study on the dictionaries of Wasaburô Ôtake (1872-1994), one of the Japanese who were in Brazil 28 years prior to the official start of Japanese Immigration, in this article, we present the analysis of grammatical issues in the first bilingual dictionaries that have the Japanese as the source language. We emphasized the treatment given by the authors to the class of words that are equivalent to adjectives. As we all know, the adjectives and verbs of

1 Docente do Curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Japanese, called respectively *keiyôshi/keiyôdôshi* and *dôshi* in the school grammar, have many morphological and syntactic features in common. In the dictionaries of this research – those of James Curtius Hepburn (1815-1911), published in 1867, 1872 and 1886, and the *Wa po jiten* (Ôtake 1925) – there are various morphological forms of these words, either as entry words, or within the articles. Both authors maintain the prevalence of the adnominal functions of *keiyôshi* and *keiyôdôshi*, but also provide the forms in the adverbial function. We conclude that although the dictionaries provide the data of the grammatical forms of partial way – because they presented the adnominal forms (which is the same as the final or predicative form) and adverbial ones –, they do consistently. It helps the user comprehend one of the more basic questions of Japanese morphology.

Keywords: W. Ôtake, J. C. Hepburn, dictionaries, adjectives, grammar

1. Introdução

Apresentamos uma análise das questões gramaticais presentes nos dicionários bilíngues japonês-inglês de James Curtius Hepburn (1815-1911) e de japonês-português de Wasaburô Ôtake (1872-1994), retomando uma pesquisa iniciada em 2008 por ocasião do centenário da imigração japonesa no Brasil, cujos resultados foram publicados parcialmente em Tashiro 2008a, 2008b², 2010 e 2015. Neste artigo, daremos ênfase nas classes dos *keiyôshi* e *keiyôdôshi* da língua japonesa – geralmente denominados adjetivos em português ou *adjectives* em inglês –, detalhando a análise de como essas palavras são descritas nas obras lexicográficas dos autores em questão.

James Curtius Hupburn é uma figura conhecida dos japoneses e dos ocidentais que estudam e pesquisam o Japão. Ele dá nome a um dos três sistemas de transliteração das palavras japonesas ao alfabeto, o qual é utilizado, por exemplo, pelo Ministério de Negócios Estrangeiros do Japão para grafar nomes dos japoneses em passaportes, embora o oficial seja o sistema Kunrei desde 1954. Médico missionário da Igreja Presbiteriana Americana, atuou também como educador e tradutor, tendo permanecido no Japão de 1859 a 1892³. Segundo cronologia de fundação⁴ da Meiji Gakuin University, uma escola particular de poucos alunos onde Hepburn ensinava medicina e sua mulher, Clara Mary Leete, língua inglesa, e aberta em 1863, daria origem à Meiji Gakuin em 1887, com a junção de várias *mission schools*, após autorização dada pela prefeitura de Tóquio para se instalar em Shirokane, onde se encontra até hoje o principal campus dessa universidade. Hepburn foi o seu primeiro reitor, de 1889 a 1891. Como tradutor participou ativamente de grupos e comissões de tradução do velho e novo testamento da bíblia ao japonês,

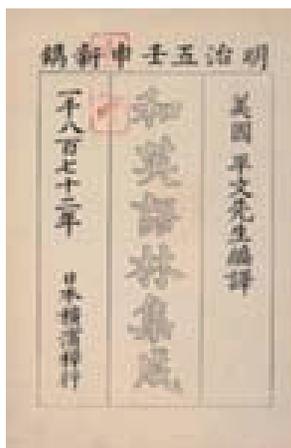
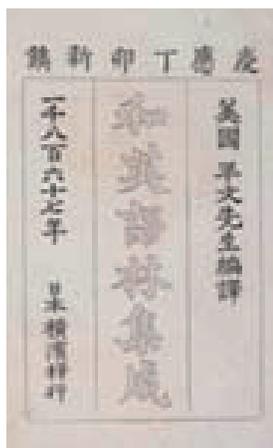
2 A versão inglesa do mesmo texto é Tashiro 2009.

3 O Historical Museum da Meiji Gakuin University mantém uma exposição digital com uma breve biografia das personalidades fundadoras da instituição. Disponível em (consultado em 05/12/2016): <http://shiryokan.meijigakuin.jp/archive/people/hepburn>.

4 Disponível em <http://www.meijigakuin.jp/history>, consultado em 30/11/2016.

cujas primeiras versões foram concluídas em 1887 e 1880, respectivamente. A sua atuação como médico é lembrada até hoje. Muito recentemente, em 2002, a associação do Curso de Medicina da Universidade da Cidade de Yokohama deu seu nome a um auditório multifuncional – chamando-o Hepburn Hall – em homenagem à dedicação de Hepburn à atividade médica, dando assistência gratuita a mais de 10 mil enfermos de Yokohama, sem distinção de classe social, durante quase 18 anos⁵. Outra faceta muito conhecida Hepburn é como lexicógrafo, tendo publicado o primeiro dicionário bilíngue japonês-inglês, a edição de 1867 de *Wa ei gorin shūsei* ou *A Japanese and English dictionary with an English and Japanese index*. Este dicionário foi reeditado em 1872 e, em 1886, saiu a terceira edição. Em todas existe a parte na direção inglês-japonês seja sob a denominação de index, como é o caso da edição de 1867, seja como um segundo dicionário, como no caso da reedição e no de 1886, muito embora a quantidade seja sempre inferior à parte japonês-inglês. A biblioteca da Meiji Gakuin University, em 2006, passou a tornar público no meio digital várias obras raras do seu acervo, iniciando com os dicionários de Hepburn, acrescentando várias informações relacionadas ao título bibliográfico principal, com base em pesquisas já realizadas por especialistas. Essa página, premiada em 2007 pela associação das bibliotecas de universidades privadas do Japão, está no endereço <http://www.meijigakuin.ac.jp/mgda/> e contribuirá com os estudos e reestudos, em áreas de conhecimento diversas, de uma época em que o Japão era o centro do olhar de quase todo o mundo.

Fotos 1: Imagens da contracapa em japonês de Hepburn 1867, 1872 e 1886



Fonte: Disponível no site da Biblioteca da Meiji Gakuin University, em <http://www.meijigakuin.ac.jp/mgda/waei/kaisetsu/hattatsu.html>, acessado em 03/11/2016

5 Informações disponíveis em <http://www.gushinkai.org/archive/hepburn.html>, acessado em 01/12/2016.

Sobre Wasaburô Ôtake, Horie 2008 é quem traz a biografia mais completa e a resumimos em 2008b, 2010 e 2015. Lembramos que Ôtake foi um dos japoneses intimamente ligados com a atividade migratória ao Brasil e suas obras foram importantes para o cotidiano dos nipônicos nas terras brasileiras. Também cabe ressaltar que o autor não era especialista em estudos linguísticos, mas um grande entusiasta das relações entre as duas nações, traduzidas nos seus trabalhos em prol da imigração dos japoneses no país, e grande simpatizante do Brasil.

Fotos 2: Contracapa dos dicionários de Wasaburô Ôtake (1918, 1925, 1937)



Fonte: <http://dl.ndl.go.jp/> (acessado em 10/11/2016)

Ôtake nos legou três dicionários bilíngues, sendo que em todos eles o português é o do Brasil. As primeiras impressões de cada uma das primeiras edições foram custeadas pelo próprio autor. *Po-wa jiten* ou *Diccionario português-japonês* (1918) é a primeira obra lexicográfica publicada no sentido português-japonês, na história dos dicionários. O *Wa-po jiten* ou *Diccionario japonês-português* (1925) é o segundo do mundo no sentido japonês-português, editado mais de 300 anos após a publicação em Nagasaki/Japão do *Vocabulario da Lingoa de Japam*, em 1603. O *Po-wa shin jiten* ou *Novo diccionario português-japonês* é uma reedição daquele de 1918, mas revisada e bastante ampliada. Para a nossa análise foi utilizado somente o *Diccionario japonês-português*.

Nos textos anteriores, descrevemos as características gerais dos verbetes e das classes dos verbos e adjetivos japoneses no *Wa-Po Jiten* ou *Diccionario Japonês-Portuguez*, de Wasaburô Ôtake, primeiramente publicado em 1925, devido ao fato de serem os verbos e adjetivos as palavras que possuem variação desinencial diferente da do português e outras línguas neolatinas e também das do ramo germânico, com as quais se tem familiaridade no Brasil. E os comparamos com os verbetes dos dicionários de

James Curtius Hepburn (1867, 1872 e 1886) e com o dos Jesuítas (1603). Concluímos em Tashiro 2008a, 2008b e 2010 que essas informações gramaticais trazidas no *Vocabulario da Lingoa de Iapam*, publicação da missão jesuítica no Japão, impresso em Nagasaki em 1603, foram mantidas em *A Japanese and English Dictionary: with an English and Japanese index* (HEPBURN, 1867) e também nas edições posteriores – de 1872 e 1886 –, mas desapareceram no *Wa-Po Jiten* de Ôtake. Tratam-se de mudanças que consideraram o tipo de consulente a quem se destinava cada dicionário e tem também a ver com a tendência das produções lexicográficas bilíngues em geral, ao longo do tempo.

Neste artigo, aprofundaremos a análise das descrições gramaticais nas obras lexicográficas bilíngues de Hepburn (1867, 1872 e 1886) e de Ôtake (1925), respectivamente os primeiros autores que incluíram o inglês e o português brasileiro, os quais passaram a ser línguas oficiais de parte importante do Novo Mundo. O foco foi dado na classe dos *keiyôshi* e *keiyôdôshi*, denominações da terminologia da gramática japonesa. Propõe-se, com mais esta análise, reunir elementos para entender as ideias linguísticas, mais especificamente sobre gramática, que Ôtake tinha e, conseqüentemente, contribuir para compreender as estratégias de descrição adotadas pelo autor para fazer entender o seu idioma numa situação lusófona.

2. Um pouco mais sobre os dicionários bilíngues dos fins do século XIX e início do XX

O Japão tem uma longa tradição em elaboração e produção lexicográfica.

Os nomes dos dicionários os quais citamos para esta breve cronologia foram apenas transliterados, no sistema Hepburn, mas não procedemos à tradução dos mesmos.

Os primeiros dicionários seguiram o modelo chinês e possuem características de um *kanwa jiten* (em tradução literal, dicionário kanji-japonês) ou seja, um dicionário que explica, em japonês, o significado e a origem dos ideogramas. O mais antigo que se conservou até os dias atuais chama-se *Shinsen jikyô*, elaborado por um monge de nome Shôjû (s.d.) e que foi finalizado entre os anos de 898 e 901.

O dicionário semasiológico considerado mais antigo é *Iroha jiruishô*, elaborado por volta de 1180, e de autoria atribuída a Tadakane Tachibana (s.d.), que indicou a forma de grafar a palavra em ideogramas, assim como o uso.

A unificação do Japão pelos Tokugawa e pacificação do país, possibilitou acesso à leitura e escrita da camada mais ampla da população, provocando, inclusive o aumento da procura por dicionários. *Setsuyôshû* ou *Setchûshû*, cuja edição mais antiga conhecida é a dos anos de 1460, é de autoria desconhecida, mas foi sendo revisada e ampliada ao longo dos anos, tendo sido usado até os inícios do século XX, por ser de consulta fácil. Trata-se de um dicionário que contém palavras grafadas em ideogramas acompanhadas de sua leitura em fonogramas *kana*, por isso teria sido bastante funcional

para o letramento. Embora sejam poucas as definições e explicações, como também os exemplos de uso, o *Setsuyôshû* agradou os recém letrados por conter a grafia em ideogramas de palavras, muitas das quais pertencentes ao léxico do seu cotidiano.

A reabertura do Japão ao contato com as nações do ocidente permite aos japoneses tomarem conhecimento de outras formas de elaboração de dicionários. Os próprios estrangeiros em solo japonês passam a produzir obras lexicográficas, principalmente dicionários bilíngues, dentre eles os do médico missionário James Curtius Hepburn (1815-1911).

Estimulados pela produção de grandes dicionários semasiológicos como o *Webster's American Dictionary of the English Language* (1ª edição, 1828), filólogos japoneses passaram a produzir dicionários da língua japonesa. O primeiro trabalho nesse sentido é o *Genkai*, de Fumihiko Ôtsuki (1847-1928), publicado em 1891. Seguem-se outras obras, também de médio porte: *Jirin* (1907) de Shôsaburô Kanazawa (1872-1967), *Jien* (1935) de Izuru Shinmura (1876-1967), *Jikai* (1952) de Kyôsuke Kindaichi (1882-1971). Grandes dicionários ou enciclopedias de palavras também passaram a ser publicadas: Kazutoshi Ueda (1867-19237) e Kanji Matsui (1863-1945) foram organizadores de *Dai Nihon Kokugo Jiten* (1915-1919), em 4 volumes; Ôtsuki publicou *Dai genkai* (1932-1937), de 5 volumes. Após a segunda guerra, constituiu-se uma comissão específica para a elaboração de um grande dicionário (com 20 volumes e 45.000 palavras-entrada) que foi publicada, em 1972. Trata-se do *Nihon Kokugo Dai jiten*, cuja 2ª edição, de 2000/2001, foi revista e ampliada, passando para 50.000 palavras-entrada e 100.000 exemplos de uso.

Faremos, em seguida, um breve comentário sobre a indexação das entradas nos dicionários japoneses.

As tentativas de transliteração das palavras e sentenças da língua japonesa ao alfabeto latino podem ser analisadas cronologicamente por meio das três edições do dicionário *Wa ei gorin shûsei* (1867 e 1872) do *Wa ei Ei wa gorin shûsei* (1886), de James Curtius Hepburn. Quando, em 1918, Wasaburô Ôtake publicou o seu dicionário pioneiro *Po wa jiten* ou *Diccionario Português-Japones*, o uso do sistema Hepburn já estava bastante difundido. Mas é no *Diccionario Japones-Portugues* (1925) que a transliteração passa a ser usado, para grafar as palavras japonesas da entrada e das expressões ou frases exemplares. Nas Notas o próprio autor informa que a transliteração foi feita utilizando-se desse sistema.

E, como muitas obras lexicográficas do período, Hepburn e Ôtake utilizaram o critério alfabético para a indexação das entradas ou lemas.

Na história dos dicionários publicados no Japão, a indexação alfabética remonta ao fim do século XVI e início do XVII, quando os missionários jesuítas publicaram o *Dictionarium Latino Lusitanicum ac, Iaponicum* (1594) e o *Vocabulario da Lingoa de Iapam* (1603) nos quais as entradas de palavras latinas e japonesas – estas, após transcritas ao sistema alfabético criado segundo a fonologia e ortografia do português da época – foram indexadas na ordem do abecedário. Mas são obras de europeus para europeus.

Como nos referimos antes, o mais antigo dicionário de ideogramas contendo explicações em japonês, *Shinsei jigyô* (entre os anos de 898 e 901) lista os ideogramas de acordo com a raiz dos mesmos.

A indexação em ordem fonológico-silábica *iroha-jun* pode ser vista pioneiramente em *Iroha jiruishô* (1180). Este dicionário de ideogramas, que reúne palavras de fins do período Heian (794-1185), organiza primeiramente as palavras com um ou mais ideogramas pela ordem *iroha* da sua primeira sílaba, formando 47 grupos pois é esse o número de caracteres silábicos que compõem a tabela *iroha*⁶. Em seguida em cada grupo, as palavras estão subcategorizadas em vinte e um campos semânticos⁷ (Yamada 1978: 116-117).

O dicionário que apresentou, pela primeira vez, a indexação em *gojûon-jun*⁸ é *Onkochi shinsho* (escrito por volta de 1484), de Hirokimi Ôtomo (s.d.). Mas em cada seção das palavras que se iniciam com a sílaba do *gojûon*, fez nova tipificação das palavras conforme campos semânticos.

O dicionário que foi popular entre o período Edo (1603-1868) e início dos anos de 1900, *Setsuyôshû* segue a tradição do *Iroha jiruishô* (1180), ou seja, a indexação *iroha-jun* e posterior subcategorização em campos semânticos.

Dentre os dicionários de consulta apenas por campo semântico, *Kagakushû* foi o mais popular até a primeira metade do período Edo (1608-1868), quando cedeu sua primazia para *Setsuyôshû*. Elaborado em 1444, sua autoria vem registrada como sendo de Hanô Tôroku (s.d.). Até os primeiros anos do século XVII circulou em versão abreviada, vindo a ser publicada dicionário completo somente em 1617.

Na chamada era moderna, a indexação das palavras japonesas em ordem alfabética em dicionários publicados no Japão se iniciou com a produção de dicionários e vocabulários bilíngues japonês-inglês e inglês-japonês. E foi justamente por obra de James Curtis Hepburn, ao publicar, em 1867, o *Wa Ei Gorinshûsei* ou *A Japanese and English dictionary; with English and Japanese index*. Este dicionário, segundo Kindaichi (1996) e Kurashima (2002), é um verdadeiro dicionário que descreve o léxico da língua japonesa, com informações sobre seu significado e exemplos de uso – ou seja, um dicionário semasiológico, de pouca tradição no Japão –, mas que o faz em inglês.

Em 1915, Kazutoshi Ueda (1867-1937) publicou o primeiro dicionário de japonês, monolíngue, cuja indexação das entradas é pelo alfabeto latino – o *Rômajibiki kokugo jiten* (*Dicionário de língua japonesa de consulta pelo alfabeto latino*), cujo

6 Os caracteres silábicos da tabela *iroha*, transcritos, são: i ro ha ni ho he to chi ri nu ru wo wa ka yo ta re so tsu ne na ra um u wi no o ku y ama ke fu ko e te a sa ki yu me mi shi we h imo se su

7 Os 21 campos semânticos, traduzidos, são: astronomia/estações, geografia/habitação, vegetação, fauna, relações humanas/moral, partes do corpo, assuntos humanos, alimentação, miscelâneas, cores, direção, números, miscelâneas/palavras de 1 *kanji*, palavras de *kanji* duplicado, sinônimos, santuários, templos, unidade político-administrativa, cargos/funções administrativos, sobrenomes e nomes.

8 *Gojûon* é o quadro de sílabas de 5 linhas e 10 colunas cujas sílabas iniciais são, na ordem, a ka sa ta na ha ma ya ra wa.

título foi mudado depois para *Rômaji de hiku kokugo jiten* [*Idem*]), numa época em que se discutia a modernização da ortografia japonesa. No mesmo ano, Takeo Sakaeda (s.d.) e Hisakichi Kondô (s.d.) também publicaram um dicionário do japonês de consulta pelo alfabeto latino, o *Kokkan jiten – Rômaji sakuin* (*Dicionário de japonês com consulta pelo alfabeto latino*).

3. Retomando nossa análise dos *dôshi* ou verbos

Recuperando um pouco as ideias desenvolvidas nos artigos anteriores, ilustraremos com os verbetes de “sabaqi”, “sabaki” ou “sabaku” dos três dicionários analisados, respectivamente.

No *Vocabulario da Lingoa de Iapam* (1603) os verbos nas suas entradas apresentam a forma chamada continuativa (em japonês, *ren'yôkei* ou *chûshikei*), seguida das desinências da forma final (em japonês, *shûshikei*) e da desinência continuativa aglutinada com o morfema “ta” que indica o aspecto perfectivo ou tempo passado, após sofrer eufonia de “qi” para “i”. Exemplificamos, no quadro 1, com o verbete de “sabaqi, qu, aita”, cujas formas verbais devem ser entendidas, respectivamente conforme abaixo:

sabaqi → forma continuativa

(saba)qu → forma final

(sab)aita → forma continuativa acrescida do morfema perfectivo/passado *ta*, após eufonia de *qi* para *i*

James Curtis Hepburn, em *A Japanese and English dictionary: with an English and Japanese index* (1867), manteve a mesma apresentação do lema, ou seja:

SABAKI, *-ku, -ita*, サバク, 捌, *t.v...*

Mas, a transcrição foi alterada, com o uso da letra “k” ao invés de “q” e corrigida a segmentação da desinência da forma continuativa mais o morfema “ta”, de “aita” para “-ita”. Além disso, em Hepburn 1867 as desinências isoladas vêm precedidas do sinal “-”, para indicar que se trata de desinência e que a mesma é posposta ao radical da palavra. Foi também acrescida a transcrição em letras do silabário *katakana* da primeira palavra do lema – サバク – e também o ideograma equivalente usado na época – 捌 –, sem desinência. Há, ainda, a inserção da classificação morfológica – *t.v.*, isto é, *transitive verb* –, prática que se tornou comum nos dicionários japoneses e sobre o japonês após Hepburn incluir esse tipo de informação gramatical nessa edição de 1867. Na reedição de 1872 não há alteração nessa apresentação. Há apenas mudança na forma de transliteração de algumas sílabas, como as sílabas sublinhadas de “*Motszre*” e “saiban szru” que passaram a ser grafadas “*Motsure*” e “saiban suru”. Na terceira

edição, de 1886, a terceira forma foi descartada, e a entrada se resume a duas formas “sabaki” e “(saba)ku”. Outra mudança, embora não relacionada à questão gramatical, foi o acréscimo de um equivalente: to manage.

O *Diccionario Japonex-Portuguez* (ÔTAKE 1925), por sua vez, adota o formato atual dos verbetes que trazem, na entrada, os verbos somente na forma final/*shûshikei*, ou seja, “sabaku”. Segue-se a mesma palavra escrita em grafia japonesa: geralmente o radical em ideogramas (caso de 捌, no verbete citado) e a desinência (ou parte dela) com letra do silabário *hiragana* (no caso, く).

Quadro 1: Comparativo do verbete sabaqi/sabaki/sabaku em Jesuítas 1603, Hepburn 1867, 1872 e 1886, e Ôtake 1925

Vocabulario da Lingoa de Japam (JESUÍTAS (1603, p. 426)

Sabaqi, qu, aita. *Desempeçar fios, cabelos da cabeça, &c.* Vt Camiuo sabaqu. *Desempeçar os cabelos da cabeça.*

Sabaqi, qu, aita. *Ter cuidado, & negociar as cousas da casa, &c.* Vt, Iye, chiguiõ, nandouo sabaqu. *Ter cuidado, & administrar a casa, renda, &c.*

A Japanese and English dictionary (HEPBURN 1867, 1872 e 1886)

Sabaki, -ku, -ita, サバク, 捌, *t.v.* To disentangle, unravel, loose; to sell off; to judge, to examine and decide a matter. *Motszre wo -*, to disentangle. *Kuji wo -*, to try a lawsuit. *Ni wo -*, to sell off goods.

Syn. *Hodoku, saiban szru.*
(1867, p. 363)

Sabaki, -ku, -ita, サバク, 捌, *t.v.* To disentangle, unravel, loose; to sell off; to judge, to examine and decide a matter. *Motsure wo -*, to disentangle. *Kuji wo -*, to try a lawsuit. *Ni wo -*, to sell off goods.

Syn. *Hodoku, saiban suru.*
(1872, p. 420)

Sabaki, -ku サバク 捌 *t.v.* To disentangle, unravel, loose; to sell off; to judge, to examine and decide a matter, to manage; *motsure wo -*, to disentangle; *kuji wo -*, to try a lawsuit; *ni wo -*, to sell off goods; *suso sabaki ga dekinu*, cannot manage her skirts properly.

Syn, *hodoku, saiban suru.*
(1886, p. 516)

Diccionario Japonex-Portuguez (ÔTAKE 1925, p.418)

Sabaku 捌く, v.t. Vender (販賣)// Julgar; Examinar e decidir (審判)// Despachar (處理)// Desemmaranhar (解縛)// Destriçar; desenredar (紛糾の解決).

O *Vocabulario* (1603), dos Jesuítas, e Hepburn (1867, 1872 e 1886) têm em comum apresentar a entrada dos verbos japoneses na forma hoje chamada *ren'yô* (ou *chûshihô*, continuativa). O padre João Rodrigues (1558-1633), membro da Companhia de Jesus em missão no Japão nos séculos XVI e XVII, em sua *Arte da Lingoa de Japam* (1608) chamou essa forma de “rayz” do verbo como quando afirmou “Ari, **rayz do verbo** Aru, he muy usado por presente” (1608 [1976]: f.3v [p.16], grifo nosso). Hepburn também explicou que se tratava da raiz do verbo, a qual termina em *i* ou *e*, e que também tem o sentido de indefinido: “...The **root form** of every verb terminates in either *i* or *e*, and is also indefinite in meaning.” (1872, p. xx, grifo nosso)

Uma das conclusões em Tashiro 2010 fora de que fornecer as formas gramaticais era de grande utilidade para os consulentes que não sabem ou dominam muito pouco as regras de flexão dos verbos. Interpretando a terceira forma – destacada em negrito – em Jesuítas (1603) e Hepburn (1867 e 1872), temos:

Sabaqi, qu, **aïta** → sabaqi → sabaita (Jesuítas 1603)

Sabaki, -ku, **-ita** → sabaki → sabaita (Hepburn 1867 e 1872)

Essa prática seria muito funcional até mesmo nos dias de hoje. A gramática normativa japonesa explica essa passagem de “sabaqi/sabaki” para “sabaita” como sendo mudança fonética da última sílaba ao se juntar com o morfema “ta”, que ocorre com a maior parte dos verbos. Ou seja, no caso de “sabaqi/sabaki” ocorreria o seguinte processo:

Sabaqi/sabaki + ta → sabai + ta → sabaita

Trazer a palavra-entrada com essas informações significa economizar a explicação desse processo e, para os consulentes não usuários ou aprendizes do idioma o benefício de não errar ou, pelo menos o de correr menor risco de erro.

4. Apresentação das formas gramaticais dos adjetivos japoneses

Sobre os adjetivos, em Tashiro 2008a e 2010 discutimos a apresentação dos verbetes dos dois tipos – *keiyôshi* e *keiyôdôshi* –, exemplificando com “abunai” e “ada”. Resumimos, a seguir, a ideia contida nesses trabalhos e, ao mesmo tempo, aprofundamos a nossa análise.

4.1 Formas gramaticais dos *keiyôshi*

No caso dos adjetivos chamados *keiyôshi* na gramática japonesa, Hepburn (1867, 1872 e 1882) é quem apresenta maior número de formas morfológicas, como podemos ver no quadro abaixo no qual reproduzimos os verbetes do adjetivo “abunai”.

Quadro 1: As formas flexionais do adjetivo “abunai” em Hepburn 1867, 1872 e 1886

Hepburn 1867, p. 1	Hepburn 1872, p. 2	Hepburn 1886, p. 2
<p>ABUNAI, -KI, -shi, アブナイ, 浮雲. <i>a.</i> Dangerous. <i>Abunai</i>, take care. <i>Abunai koto</i>, a dangerous thing. Syn. AYAUI, KENNON.</p> <p>ABUNAKU, or ABUNŌ, アブナク、浮雲, <i>adv. idem.</i> <i>Abunaku nai</i>, no danger.</p>	<p>ABUNAI, -KI, -SHI, 浮雲, <i>a.</i> Dangerous, perilous, hazardous, <i>Abunai</i>, take care. <i>Abunai koto</i>, a dangerous thing. <i>Abunaku nai</i>, there is no danger. <i>Abunō gozarimasu</i>, it is dangerous. <i>Abunakute yukare-nai</i>, it is dangerous and I cannot go. / Syn. AYAUI, KENNON.</p>	<p>ABUNAI アブナイ coll.cont. of <i>Abunaki</i>.</p> <p>ABUNAKI, -KU, -SHI アブナキ 危 <i>adj.</i> (coll.) Dangerous; perilous; hazardous; insecure; <i>abunai</i>, take care! look out! <i>Abunakunai</i>, there is no danger; <i>abunakute yukarenai</i>, it is dangerous and I cannot go; <i>abunai koto</i>, or <i>abunai me</i>, a dangerous affair.</p> <p>ABUNŌ アブナウ <i>adv.</i> (coll. cont. of <i>abunaku</i>) <i>vid. abunaki</i>; <i>-gozarimasu</i>, it is dangerous; take care! (polite).</p>

Nas três edições de Hepburn, temos as seguintes formas, distribuídas em diferente número de verbetes. Entre parênteses colocamos o verbo ou parte dele cuja forma é possível supor, seja pela desinência dada, seja pelo exemplo de uso fornecido pelo autor.

Abunaku – forma continuativa/*chūshihō* ou adverbial/*ren'yō* como indicado com a abreviação *adv.*, e exemplificado com “*Abunaku nai*, no danger” (1867 e 1872), “*abunakunai*, there is no danger” (1886) e “*abunakute yukare-nai*, it is dangerous and I cannot go” (1872) e “*abunakute yukarenai*, it is dangerous and I cannot go” (1886)

Abunō – forma continuativa/*chūshihō* ou adverbial/*ren'yō*, como forma alternativa ao “abunaku”, e é a forma coloquial e contraída. Está exemplificada com “Abonō gozarimasu” (1872) e “(abonō) gozarimasu” (1886)

(abuna)-shi – forma final/*shūshi*

(abunai) – forma final/*shūshi* (língua coloquial) exemplificado com “*abunai*, take care” (1867 e 1872) e “*abunai*, take care! look out!” (1886)

abunai – forma atributiva/*rentai* (forma contraída de “abunaki”) exemplificado com “*abunai koto*, a dangerous thing”

(abuna)-ki – forma atributiva/*rentai*

No *Vocabulario da Lingoa de Iapam* (JESUÍTAS 1603) o adjetivo na forma atributiva/*rentai* constitui a entrada e é complementada com a forma substantiva com o sufixo “-sa”, e a forma adverbial/*ren'yō*, “abunō” que na grafia japonesa escreve-se あぶなう. Essas formas estão recuadas da margem esquerda.

Abunai. *Cousa perigosa, ou posta a perigo.*

Abunasa.

Abunō.

(JESUÍTAS 1603, p.2)

Em Ôtake 1925, o verbete de “abunai” possui somente os possíveis equivalentes e o único exemplo é “ – interj. Cuidado!”. A forma apresentada no lema pode ser a forma final/*shūshi* ou atributiva/*rentai*, pois a desinência é a mesma (–i). Entretanto, os adjetivos *keiyōdōshi*, entre parênteses, que acompanham os equivalentes em português, se encontram na forma atributiva, com a desinência な (na): 危険な 冒険な 危急な 不安な 重大な 至難な, o que nos leva a supor de Ôtake dava destaque à função atributiva dessa classe de palavras. Ou seja, a função atributiva seria a função principal dessas palavras chamadas *keiyōshi*.

Para informar a forma adverbial/adverbial, o autor introduziu outro verbete, “abunaku”, cuja classe gramatical é definida como sendo um advérbio (ÔTAKE 1925, p. 1):

Abunai 危い⁹, *a.* Perigoso (危険な)// Arriscado (冒険な)// Crítico (危急な)// Receioso (不安な)// Grave (重大な)// Precario (至難な)// Duvidoso (疑わしい)// –, interj. Cuidado!

Abunaku 危く, *adv.* Por um pouco; a quase; ao ponto de.

Citamos um outro verbete que mostra melhor as diferentes formas do mesmo adjetivo. Tratam-se de “atarashii” e “atarashiku” (ÔTAKE 1925, p. 16):

Atarashii 新らしい¹⁰, *a.* Novo// Fresco (新鮮な)// Moderno (¹¹斬新の, 近代の)// Recente (近頃の)// Novo em folha, do trinque (手付かざる).

Atarashiku 新しく, *adv.* Novamente; de novo// Recentemente (最近に)// –**suru**, Renovar.

Percebe-se que, como aconteceu com “abunai”, Ôtake separou as formas atributiva/*rentai* e adverbial/*ren'yō* em dois verbetes diferentes atribuindo a classificação morfológica de acordo com a função sintática. Foram mantidas as equivalências não só semântica como também a gramatical: “novo”, “fresco”, “moderno”, “recente” são adjetivos; assim como são advérbios ou expressões adverbiais, “novamente”, “de novo” e “recentemente”.

No verbete de “atarashii”, temos uma novidade de natureza gramatical. As palavras que acompanham os equivalentes do português “moderno” e “recente”, ou

9 A ortografia dos ideogramas foi atualizada.

10 Na ortografia moderna, -se 新らしい. Somente após a segunda guerra mundial ocorre a sistematização das normas ortográficas que passam a ser, inclusive, ensinadas nas escolas.

11 Idem.

seja 斬新の, 近代の e 近頃の estão na forma atributiva. Podemos interpretar como sendo: i) substantivos flexionados no caso genitivo, com a desinência の; ou ii) morfema gramatical (ou partícula) の posposto aos substantivos 斬新, 近代 e 近頃.

Embora Ôtake não apresente nenhuma explicação sobre a formação morfossintática dos adjuntos adnominais, uma observação atenta dos verbetes permite perceber que:

- as palavras denominadas *keiyôshi* na gramática japonesa estão classificadas como adjetivos em Ôtake 1925¹² e constituem lemas, vindo acompanhadas com a abreviação *a.*, de adjetivo;
- essas palavras-entrada estão na forma chamada *rentaikei* ou atributiva;
- Ôtake mantém a equivalência gramatical, fornecendo-nos equivalentes, em português, também da classe dos adjetivos;
- os itens lexicais japoneses, entre parênteses, que acompanham os equivalentes em português, são sinônimos da palavra-entrada e estão também no uso atributivo:
 - a) as palavras chamadas *keiyôdôshi* formando sintagma de atributo com a finalização com な, como em 新鮮な;
 - b) a palavras da classe dos *meishi*, *daimeishi* e *sûshi* – equivalentes aos substantivos, pronomes e numerais, respectivamente – formando sintagmas com finalização em の, como em 斬新の, 近代の e 近頃の;
 - c) as palavras da classe dos *dôshi* (equivalentes aos verbos) ou os sintagmas verbais, também na forma *rentaikei* ou atributiva, como é o caso de 手付かざる.
- a forma adverbial/*ren'yôkei*, que é também a forma continuativa/*chûshihô*, é informada em verbete distinto, como lema, e leva a classificação de advérbio, pois vem seguida da abreviação *adv.*

A inserção do trecho “–**suru**, Renovar” indica o uso adverbial, ou seja “atarashiku” é a forma que precede um verbo, no caso “suru (fazer)”. O conjunto “atarashiku suru” (literalmente, fazer novo), devido ao fato de poder ser interpretado renovar, foi entendido como um novo verbo.

4.2 Formas gramaticais dos *keiyôdôshi*

A língua japonesa tem um outro grupo de palavras que são chamados de *keiyôdôshi* na gramática normativa e que também possuem a propriedade de modificar um nome, à semelhança dos adjetivos. Citamos “ada” ou “ada-na” de Jesuítas (1603), Hepburn (1867, 1872 e 1886) e Ôtake (1925) para explicar como cada dicionário descreveu essa classe de palavras.

O *Vocabulario da Lingoa de Iapam* (1603), dos Jesuítas, informa na entrada apenas o radical, tratando-o como substantivo, mas traz um dado importante: “Não se

12 Em outros dicionários e vocabulários bilíngues anteriores a Ôtake 1925 também são denominados adjetivos e entendem que a função principal é a atributiva, assim como Hepburn.

usa persi senão Adana, I, Adano”, ou seja, “ada” seria uma forma que possui significado semântico, mas que necessita da parte desinencial para operar numa frase. Esse dado é reiterado em outro verbete, cujo lema é a palavra “ada” seguida das desinências da forma atributiva/*rentai*, “na” e “no”.

Ada. Não se usa persi senão Adana, I, Adano. Coube breue, vaã sem proveito, &c. ¶ Vt, Adano nasaqe. Amor vão, breue, &c.
Adana, I, Adano. Couve breue vaã, & de pouca dura. (JESUÍTAS 1603, f. 3v)

Sobre como Hepburn nos apresenta essa classe de palavras, reproduzimos no quadro 2 os verbetes de “ada-na”, “ada-ni” e “ada” nas três edições do seu dicionário.

Quadro 2: As formas flexionais de “ada” e “ada-na” em Hepburn 1867, 1872 e 1886

Hepburn 1867, p. 2	Hepburn 1872, p. 3	Hepburn 1886, p. 2
ADA-NA, アダナ, 虚. <i>a.</i> False, empty, vain, deceitfull; fleeting, transitory. <i>-kokoro</i> , false-hearted. <i>Tszyu yori mo adanaru inochi</i> , a life more fleeting than the dew.	ADA-NA, アダナ, 虚, <i>a.</i> Empty, vain, useless, unprofitable, fleeting, transitory. <i>-kokoro</i> , false-hearted. <i>Tsuyu yori mo adanaru inochi</i> , a life more evanescent than the dew.	ADA アダ 虚 (used only in comp.) Vain; empty; useless; fruitless; inaffectual; trifling; fickle; frivolous; transitory; frail; <i>-na</i> , or <i>-naru</i> , <i>adj. id.</i> <i>-ni</i> , <i>adv.</i> Vainly, uselessly; <i>improfitably: issen no ada-zeni wo tsukawazu</i> , not spending one penny uselessly.
ADA-NI, アダニ, 虚, <i>adv.</i> Falsely, vainly.	ADA-NI, アダニ, 虚. <i>adv.</i> Uselessly, vainly, unprofitably.	

Pode-se observar que nas edições de 1867 e 1872, Hepburn a classificou como adjetivo – com a abreviação *a.* –, fornecendo a forma atributiva/*rentai* pois vem com o acréscimo da desinência “-na”. Em ambas as edições a forma adverbial/*ren'yō* “ada-ni” é separada, em verbete distinto, e acompanhada da abreviação *adv.* O uso antes de “kokoro” (sentimento) faz supor a expressão “adana kokoro” (falso sentimento), na qual a desinência “-na” e a posposição ao substantivo mostram que se trata de uma forma atributiva/*rentai*. Os exemplos frasais “*Tszyu yori mo adanaru inochi*, a life more fleeting than the dew” (1867) ou “*Tsuyu yori mo adanaru inochi*, a life more evanescent than the dew” (1872) contém o uso da palavra, mas com a desinência arcaica “naru”, sobre a qual só existe referência na edição de 1886, em que ambas desinências, “-na” e “-naru”, seguidas da abreviação *adj.* faz o consulente supor que se tratam da forma atributiva/*rentai*.

No entanto, notamos que mesmo nas edições de 1868 e de 1872, a maior parte dos *keiyôdôshi* foi registrado como na edição de 1886, ou seja, a palavra-entrada sem desinência. Alguns estão registrados sem a abreviação da classe dos adjetivos, o que indica que o lema é um substantivo ou semelhante a ele; mas, muitos são classificados como nomes, com a abreviação *n*. Na edição nova, as informações das variações desinenciais se encontram no interior do verbete, as quais entendemos da seguinte maneira:

(ada)na ou (ada)naru – indicados com a abreviação *adj.*, são a forma atributiva/*rentai*, sendo que –naru é a desinência da forma arcaica.

(ada)ni – indicado com a abreviação *adv.*, é a forma adverbial/*ren'yô*.

Citamos em novo quadro o verbete de “shin-setsz”, “shin-setsu” e “shinsetsu”, respectivamente das edições de 1867, 1872 e 1886, para que seja melhor percebido o que explicamos acima.

Quadro 3: As formas flexionais nos verbetes de “shin-setsz”, “shin-setsu” e “shinsetsu” em Hepburn 1867, 1872 e 1886

Hepburn 1867, p. 410	Hepburn 1872, p. 471	Hepburn 1886, p. 575
SHIN-SETSZ, シンセツ, 深切, <i>n</i> . Kindness, benevolence. – <i>na hito</i> , a kind person. – <i>ni</i> , kindly. Syn. NEGORO.	SHIN-SETSU, シ ンセツ, 深切, <i>n</i> . Kindness, friendliness, benevolence. – <i>na hito</i> , a kind person. – <i>ni</i> , kindly. Syn. NENGORO.	SHINSETSU シンセツ 深切 <i>n</i> . Kindness, friendliness, benevolence: – <i>na hito</i> , a kind person; – <i>ni</i> , kindly; <i>go – wa</i> <i>arigatô</i> , thank you for your kindness. Syn. NENGORO.

A classe de palavras a que Hepburn vinculou esse *keiyôdôshi* foi na classe dos nomes, indicada pela abreviação *n.*, de *noun*, sobre o qual Hepburn observa que não possuem variação morfológica (Hepburn diz “mudanças em suas sílabas”) para indicar caso, gênero ou número¹³. Assim sendo, todos os equivalentes em inglês são também nomes substantivos: “kindness”, “benevolence” e “friendliness”. O consulente supõe que o acréscimo da desinência “-na” seja a forma atributiva/*rentai* devido à colocação preposta a “hito” (pessoa), que deve formar a expressão “shinsetszna/ shinsetsuna hito”; e que, igualmente, a posposição da desinência “-ni” constitua a forma adverbial/*ren'yô* shinsetszni/ shinsetsuni cujo equivalente é o advérbio “kindly” (gentilmente). A manutenção, por Hepburn, da equivalência semântica, e principalmente, da gramatical permite essa compreensão.

13 The Noun is not subject to any changes in its syllables to designate either case, gender, or number. (HEPBURN 1872, p. xvi; 1886, p. xiv)

Publicado quase 40 anos após a terceira edição de Hepburn, o *Diccionario Japonês-Português* de Wasaburô Ôtake classifica as palavras da classe *keiyôdôshi* como substantivo.

Ada 徒, *s.* Aquilo que é vão ou inútil// –**na**, Vão; inútil// –**ni**, Em vão// –**na nozomi** な望, Esperança vã ou irrealizável. (ÔTAKE 1925, p. 2)

Informa o uso atributivo/*rentai* e adverbial/*ren'yô* procedendo a uma equivalência gramatical:

- (ada)na – à essa forma atributiva/*rentai*, Ôtake fornece o equivalente “vão” e “inútil”, ambos da classe dos adjetivos;
- (ada)ni – à essa forma adverbial/*ren'yô*, é dada a expressão adverbial equivalente “em vão”;
- (ada)na nozomi (徒)な望み, Esperança vã ou irrealizável – este exemplo de uso da forma atributiva/*rentai* vem acompanhada da tradução em equivalência semântica e gramatical.

Como dissemos no início do texto, Ôtake não era linguista, apesar da grande facilidade em aprender língua estrangeiras – fora intérprete japonês-inglês do príncipe Augusto Leopoldo (1867-1922), neto de D. Pedro II, durante sua estadia no Japão; aprendeu português e se tornou tradutor e intérprete da legação brasileira em Tóquio. A sistematização da morfossintaxe japonesa, feita por estudiosos da língua no meio acadêmico, esta ainda em fase de discussões e rediscussões, além de não estar consolidado nas escolas. Sendo assim, se justifica as inconsistências gramaticais no dicionário de Ôtake, como por exemplo, os verbetes como os que seguem. São verbetes de palavras que pertencem à mesma classe dos *keiyôdôshi*, como “ada 徒”, mas nestes o lema é classificado como adjetivo e a forma dada é atributiva/*rentai*, com a desinência “na”.

Ada-na 婀娜な, *a.* Lindo; chique; elegante. (ÔTAKE 1925, p. 2)
Kwappatsu-na 活發な, *a.* Vivo; active; desembaraçado. (*Idem*, p. 292)

O segundo verbete tem a ver com as tentativas que ainda se faziam de escolha das letras fonográficas *kana*, por exemplo entre “ka” ou “kwa”, sua respectiva transliteração, pois existe na mesma obra o verbete seguinte, o qual mantém a mesma apresentação de “ada 徒”.

Kappatsu 活發, *s.* Actividade; vivacidade// Desembaraço (自由活動)// Animação (活氣)// –**na**, Animado// –**ni**, Com actividade. (*Ibidem*, p. 210)

Considerações finais

O nosso interesse em analisar questões gramaticais nos dicionários surgiu durante os estudos do *Vocabulario da Lingoa de Iapam* (1603), quando percebemos a apresentação dos verbetes dos verbos. Neles, à semelhança dos dicionários bilíngues de latim, o lema fornece três variações morfológicas. Como docente de língua japonesa como língua estrangeira, percebíamos dificuldade de apreensão de formas de verbos quando estes eram sucedidos pelos morfemas “ta” e “te”. Uma das formas verbais que o dicionário dos jesuítas fornece é justamente a desinência verbal já unido ao morfema “ta”. Como afirmamos antes, essa prática foi reproduzida nos dicionários de Hepburen, mas somente nas edições de 1868 e 1872. A mais nova, de 1868, aboliu esta forma.

Chamados de verbos-adjetivos pelo padre João Rodrigues (c.1561-1633), os adjetivos chamados *keiyôshi* na gramática normativa japonesa hoje, também foram registrados no *Vocabulario da Lingoa de Iapam* de modo que se podem conhecer pelo menos quatro formas: a atributiva/*rentaikei* e final/*shûshikei*, as quais são idênticas, e a adverbial/*ren'yôkei* e continuativa/*chûshikei*, que também são iguais. Apesar de a língua japonesa não possuir, nos seus verbos e adjetivos, variação de forma tão distintas como nas línguas flexivas como é o caso do português, tais informações nos dicionários é de grande utilidade aos consulentes que não conhecem as noções básicas da morfossintaxe do japonês, e também àqueles que o estudam.

O mesmo se pode dizer dos *keiyôdôshi*. Os dicionários dos Jesuítas e de Hepburn nos informam as formas atributiva/*rentaikei* e adverbial/*ren'yôkei*, seja no interior de verbete, seja em verbetes distintos.

Como comentamos nos itens anteriores, a manutenção da equivalência gramatical, sempre de possível, e os exemplos, embora poucos, permitiram que os autores deixassem de inserir explicações longas de seus usos.

Seguindo a tendência dos dicionários bilíngues modernos, Ôtake indexou, nos lemas de verbos e adjetivos, apenas as formas julgadas básicas. Limitando-nos aos adjetivos *keiyôshi* e *keiyôdôshi*, que analisamos, Ôtake manteve a equivalência gramatical das desinências dos adjetivos com as respectivas traduções, além de fornecer sinônimos em japonês nas formas equivalentes, considerando que elaborou o seu dicionário para os japoneses que emigravam para o Brasil.

Introduzir questões gramaticais nos dicionários requer a seleção, pelo dicionarista, de uma teoria. Embora seja uma questão básica, escolher entre incorporar “ada 徒” ou “ada-na 徒な” ou “adana 徒な” como lema é seguir distintas teorias gramaticais. Mesmo assim, voltar a produzir dicionários bilíngues cujos lemas contenham desinências das variações verbais e adjetivais, sendo, por isso, de fácil consulta, seria de grande utilidade aos aprendizes do idioma.

Referências bibliográficas

- HEPBURN, James Curtis. **Wa ei gorin shûsei / A Japanese and English dictionary: with an English and Japanese index.** Shangai: American Presbyterian Mission Press, 1867. (Disponível em <http://www.meijigakuin.ac.jp/mgda/waei/>, consultado em 23/01/2015)
- HEPBURN, James Curtis. **Wa ei gorin shûsei / A Japanese-English and English-Japanese dictionary.** Second edition. Shangai: American presbyterian mission press, 1872. (Reproduzida em 1970, em obra que contém notas de Takashi Kamei, editada pela Tôyô bunko, em Tóquio)
- HEPBURN, James Curtis. **Kaisei Zôho Wa ei, ei wa gorin shûsei / A Japanese-English and English-Japanese dictionary.** Third edition. Tóquio: Z.P Maruya & Co., Limited; Yokohama: Kely & Wally, Limited; Nova Iorque: Steiger & Co.; Londres: Trîbner & Co, 1886. (Reproduzida em 1980, em obra organizada e explicada por Akira Matsumura e publicada pela editora Kôdansha, em Tóquio)
- HORIE, Yoshifumi. **Nippaku yûkô no ishizue – Ôtake Wasaburô, jisho henshû to sûkina shôgai** (Pilares da amizade Brasil-Japão - Ôtake Wasaburô, compilação do dicionário e vida de vicissitudes). São Paulo: Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 2008.
- JESUÍTAS¹⁴. **Vocabulario da Lingoa de Japam.** Nagasaki: Companhia de Jesus, 1603. (Reproduzida em 1998, em obra organizada por Mitsunobu Ôtsuka e publicada pela editora Seimondô de Osaka)
- KINDAICHI, Haruhiko. Kokugo jiten no ayumi (A evolução dos dicionários do vernáculo [japonês]). In Jiten kyôkai. **Nihon no jisho no ayumi** (A evolução dos dicionários do Japão). Tóquio: Jiten kyôkai, 1996, pp.19-21.
- KURASAHIMA, Tokihisa. **Jisho to Nihongo – Kokugo jiten wo kaibô suru** (O dicionário e a língua japonesa – Dissecando do dicionário japonês). Tóquio: Kôbunsha, 2002.
- MATSUYAMA, Iwao. Gojûonzu jun hairitsu ni kansuru ichi kôsatsu – Aru chûgaku nyûshi wo daizai ni / The Hidden Rules in the Goju-on Collation Order of Japanese Character String. In **Tamagawa Daigaku Kyôikugakubu Kiyô.** Tóquio: 2011, pp. 65-96.
- ÔTAKE, Wasaburô. **Wa-po jiten / Dicionario Japonez-Portuguez.** Reimpressão da primeira edição de 1925, por Shin'ichi Ôtake. Tóquio: Shin'ichi Ôtake, 1976.
- RODRIGUES, João. **Arte da Lingoa de Iapam** composta pello Padre Ioão Rodriguez Portugues da Côpanhia de IESV dividida em tres livros. Nangasaqui, 1608. (Edição fac-similar publicada pela editora Benseisha, de Tóquio, em 1977)
- TASHIRO, Eliza Atsuko. A lexicografia japonesa nos períodos Meiji-Taishô e Wasaburô Ôtake. In UFRJ-Faculdade de Letras, Departamento de Letras Orientais e Eslavas, Setor de Letras Japonesas. **Anais do XIX Encontro Nacional de Professores Universitários de língua, literatura e cultura japonesa.** Rio de Janeiro: 2008a, pp. 265-276.
- TASHIRO (Perez), Eliza Atsuko. Dicionários que atravessaram oceanos. In Centro de Estudos

14 Autora deste artigo preferiu manter a autoria JESUÍTAS ao invés de Anônimo como o fazem mitos outros pesquisadores.

Japoneses, Departamento de Letras Orientais, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, **Estudos Japoneses** № 28, São Paulo: Oficina Editorial, 2008b, pp. 217-230.

TASHIRO (Perez), Eliza Atsuko. Dictionaries that crossed Oceans. In BAXTER, James C.; HOSOKAWA, Shûhei; OTA, Junko. **International Symposium in Brazil – Cultural Exchange between Brazil and Japan**. Quioto: International Research Center for Japanese Studies, 2009, pp. 187-208. (Versão inglesa de “Dicionários que atravessaram oceanos” (TASHIRO 2008b))

TASHIRO, Eliza Atsuko. Dicionário de Wasaburô Ôtake (1872-1944) – Verbetes e termos gramaticais. In XATARA, Cláudia. **Estudos em lexicologia e lexicografia contrastiva**. Curitiba: Honoris Causa Editora, 2010, pp. 59-76.

TASHIRO, Eliza Atsuko. Dicionários de Wasaburô Ôtake e análise das classes gramaticais ‘secundárias’. In _____. **Estudos Japoneses na América Latina**, volume 1. São Paulo: Editora Lexia, 2015.

YAMADA, Toshio. **Nihongo to jisho** (A língua japonesa e o dicionário). Chûkô shinsho 494. Tóquio: Chûôkôronsha, 1978.

A IDENTIDADE ÉTNICA DOS JOVENS BRASILEIROS NO JAPÃO

Eunice Akemi Ishikawa¹

Resumo: A vinda dos nikkeis brasileiros ao Japão, o chamado movimento dekassegui, causou uma mudança no trajeto migratório do Japão ao Brasil, e uma reavaliação da identidade étnica como “japonês”. Muitos nikkeis são considerados japoneses pela sociedade brasileira e muitos se consideram como tal devido às influências sociais e culturais recebidas dentro da sociedade japonesa no Brasil. Porém, no Japão esses nikkeis se chocam ao serem recebidos como estrangeiros e ter sua identidade “japonesa” rejeitada. Após 25 anos desde o início deste movimento, os filhos dos brasileiros no Japão passam por experiências semelhantes aos seus ancestrais no Brasil, uma vez que no Japão, estes passam a se considerar mais japoneses que brasileiros.

Palavras-chave: Nikkei; identidade; etnia; capital cultural; dekassegui.

Abstract: The dekassegui movement of Japanese-Brazilians from Brazil to Japan caused changes in the migration trajectory from Japan to Brazil, and the need to rethink the concept of Japanese ethnic identity created in Brazil. Many Japanese-Brazilians consider themselves to be “Japanese” as they are considered by Brazilian society. However, in Japan they are received as foreigners, despite their Japanese background. 25 years since moving to Japan, their children, born and raised in Japanese society, have a “Brazilian” ethnic identity experience that is similar to what their ancestors faced in Brazil.

Keywords: Nikkei; identity; ethnic; cultural capital; dekassegui.

1. Professora do Departamento de Cultura Internacional da Universidade de Arte e Cultura de Shizuoka (SUAC), Hamamatsu, Japão; eunice@suac.ac.jp

Introdução

A maioria dos jovens brasileiros que reside atualmente no Japão são filhos de brasileiros que vieram ao Japão no início dos anos de 1990, no fenômeno chamado “dekassegui”. Dentre estes jovens muitos são nascidos no Japão e se consideram “japoneses”, tendo o Brasil apenas como o país de origem de seus pais. Muitos destes jovens que nasceram no Japão ou vieram ainda pequenos foram imersos nas escolas japonesas, e conseqüentemente adquiriram a língua e cultura japonesa como parte de sua identidade. Mas como será que eles se sentem, “japoneses” ou “brasileiros”? Como é o dia-a-dia destes jovens que vivem em uma dupla realidade, a japonesa fora de casa e a brasileira no ambiente familiar?

A história do movimento migratório dos brasileiros ao Japão teve início em meados dos anos de 1980, quando já se verificava a vinda de alguns brasileiros descendentes de japoneses com o propósito de trabalharem no país. Muitos destes vinham com visto de turista, e outros por possuírem a nacionalidade japonesa, entravam no país como japoneses. A partir de 1990, devido a modificação parcial da lei referente à entrada de estrangeiros e refugiados no Japão, o qual facilitou a entrada de descendentes de japoneses de segunda e terceira gerações, o número de brasileiros residentes no Japão aumentou gradativamente até 2008, atingindo o total de 312.582 (Ver gráfico 1).

Os descendentes de segunda geração passaram a entrar no Japão com o visto de “cônjuge ou filhos de japoneses” e os de terceira geração com o visto de “residente”, vistos nos quais não há restrição em relação a atividades remuneradas durante sua permanência no Japão. Vale lembrar que no Japão não há uma qualificação de permanência que permita o trabalho não-qualificado para estrangeiros, e no caso de descendentes de japoneses, estes são considerados apenas “parentes” de japoneses que estão no Japão com o propósito de visita familiar, e que exercem atividades remuneradas por tempo limitado.

Só a partir de 2008, com os efeitos da crise econômica mundial, o qual afetou diretamente os trabalhadores brasileiros no Japão com o desemprego, o número de brasileiros residentes cai para 175.410, sendo a quarta maior população de estrangeiros no Japão, precedidos pelos chineses com 650 mil, pelos coreanos com 500 mil e pelos filipinos, com 217 mil. Porém, apesar da população ter diminuído 40%, o número de brasileiros com visto permanente aumentou para 111.077, ou seja 60% dos brasileiros residentes no Japão possui o visto que lhe dá garantia de permanência contínua no país, independentemente de sua estabilidade no trabalho, fluência na língua japonesa ou intenção de retorno ao Brasil.

Tabela 1. População de brasileiros no Japão (1985 – 1993)

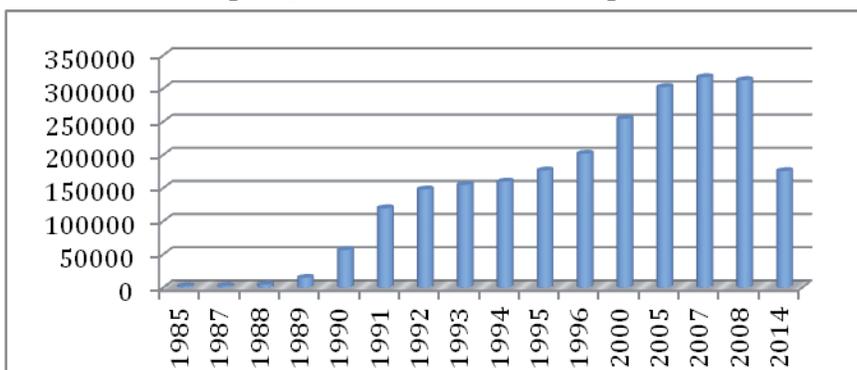
	1985	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
População	1.900	2.250	4.159	14.528	56.429	119.333	147.803	154.650

Tabela 2. População de brasileiros no Japão e respectivos vistos (1994 – 2014)

	1994	2000	2005	2007	2008	2014
População	159.619	254.394	302.080	316.967	312.582	175.410
Cônjuge ou filho de japonês	95.139	101.623	78.851	67.472	58.445	15.565
Residente	59.280	137.649	153.185	148.528	137.005	44.559
Permanente	373	9.062	63.643	94.358	110.267	111.077

Fonte: Japan Immigration Association and Ministry of Justice of Japan, *ZAIRYU GAIKOKUJIN TOUKEI* 1986 a 2015.

Gráfico 1- População de brasileiros no Japão 1985 – 2014



Fonte: Japan Immigration Association and Ministry of Justice of Japan, *ZAIRYU GAIKOKUJIN TOUKEI* 1986 a 2015.

Em 2014, o número de jovens brasileiros (nacionalidade brasileira) de 0 a 15 anos de idade residentes no Japão é de 33,065, o que representa 19% da população brasileira (175,410) no país.

A maioria delas, frequenta escolas japonesas, enquanto algumas optam por escolas brasileiras, onde recebem o ensino em português com o currículo reconhecido pelo Ministério da Educação do Brasil. Porém, tanto nas escolas japonesas como nas escolas

brasileiras, as crianças enfrentam diversos problemas de aprendizagem e adaptação social e cultural no Japão (ISHIKAWA, 2012).

Ao contrário da experiência vivida pelos descendentes de japoneses no Brasil, no Japão os crianças e jovens brasileiros enfrentam o dilema de se autoidentificarem como brasileiros, uma vez que sua experiência de vida é basicamente no Japão.

Neste artigo será discutido o processo de assimilação e aculturação destes jovens na sociedade japonesa, comparando com a história e experiências na formação da identidade étnica dos nikkeis no Brasil. Será apresentado também casos de jovens, filhos de trabalhadores brasileiros que ingressaram em universidades japonesas, para relatar suas experiências nas escolas e no ambiente familiar brasileiro no Japão.

1. Ser “japonês” no Brasil

O termo etnia proporciona-nos diversas interpretações, como referentes à religião, à raça, à cultura, à nacionalidade, à profissão, à posição social, à língua, entre outros. Anteriormente estes conceitos referiam-se principalmente aos grupos de imigrantes e aos grupos minoritários, porém na sociedade moderna passa a abranger diversos campos de interpretações (GLAZER, 1975). Como exemplos podemos citar a discriminação racial contra os negros nos Estados Unidos e o problema referente à língua francesa e inglesa utilizada no Canadá. Estes dois itens podem ser considerados como problemas étnicos, porém não podemos compará-los em um mesmo parâmetro.

Quanto à identidade, este pode ser entendido como consciência (ou sentimento) de um indivíduo que o leva a incluir-se a um determinado grupo étnico. Esta identificação com o grupo, segundo Reitz, não se encontra diretamente ligado ao processo de aculturação (REITZ, 1980). Ou seja, mesmo que dois ou mais grupos étnicos estejam aculturados em um mesmo nível social em uma determinada sociedade, observa-se diferenças quanto ao grau de preservação de cada grupo étnico (FUJITA; O'BRIEN, 1991). Assim, para a análise da preservação de grupos étnicos de imigrantes por exemplo, é necessário a análise detalhada referente à época e condições históricas da imigração, à raça, à religião, à língua, entre outros, do grupo de imigrantes e da sociedade receptora. Por exemplo, na pesquisa de Fujita, ele analisa os nikkeis americanos e constata que apesar de um avançado grau de aculturação estrutural (organizações, clubes, moradia, profissão) por parte dos mesmos na sociedade norte-americana, eles ainda preservam o seu grupo étnico, onde muitos participam ativamente (FUJITA; O'BRIEN, 1991).

O fenômeno de kassegui dos nikkeis brasileiros, ou seja o movimento inverso dos imigrantes japoneses no Brasil, cujo objetivo era a estada temporária no Japão com intenção de retorno ao Brasil, proporcionou aos nikkeis o contato direto com a sociedade japonesa, possibilitando-lhes a comparação da sociedade japonesa atual com a sociedade nikkei no Brasil, onde ainda hoje preserva-se a “cultura japonesa idealizada”. No Japão, os nikkeis brasileiros tem um choque cultural, pois a cultura “japonesa” que foi transmitida no Brasil é diferente da japonesa no Japão atual.

O primeiro choque é saber que no Japão os nikkeis são considerados estrangeiros, e mesmo aqueles que falam o idioma japonês não são considerados como japoneses. Por exemplo, no Brasil as características culturais “japonesas” e as físicas eram fatores suficientes para serem considerados japoneses, o que fazia com que eles próprios se identificassem como tal, fortalecendo a identidade étnica japonesa. Porém, no Japão suas características culturais brasileiras são fatores relevantes para diferenciar um nikkei brasileiro de um japonês, e se considerarmos as diferenças da cultura “japonesa” do Brasil e a japonesa do Japão, a diferença entre um nikkei e um japonês torna-se ainda maior. A identidade do nikkei brasileiro tem se modificado conforme a época, geração, ambiente social em que vive, formação educacional, entre outros. Aqui focaliza-se sobretudo o movimento internacional de sua mão-de-obra ao Japão. Fato recente que tem influenciado com grande intensidade a comunidade nipo-brasileira, tanto no Brasil como no Japão.

A formação da identidade étnica dos nikkeis brasileiros tem simultaneamente grande influência da sociedade brasileira e da educação “japonesa” recebida dentro de suas casas no Brasil. Aqui, abordaremos a identidade étnica dos nikkeis brasileiros tendo como referência o conceito de cultura, e para sua análise adotaremos os conceitos de “capital cultural” e “habitus”(BORDIEU, 1984).

O termo “capital cultural” refere-se ao capital próprio ou adquirido de um agente dentro de um ambiente cultural (MIYAJIMA, 1994). No caso do capital cultural dos nikkeis brasileiros, podemos dizer que é formado pela educação transmitida pelos pais e/ou avós japoneses que emigraram ao Brasil, e que consciente ou inconscientemente tem sido incorporada às suas características culturais. Além dos aspectos culturais, não podemos deixar de considerar o aspecto físico dos nikkeis, que com suas características orientais, são facilmente distinguidos dentro da sociedade brasileira. Assim, a maioria dos nikkeis, mesmo aqueles que nunca aprenderam uma só palavra em japonês ou nunca tenham comido um prato japonês, são chamados de “japonês” no Brasil (MAEYAMA, 1996). Chamamos de habitus os costumes, pensamentos, ações e tendências (atitudes, religião, moral, etc) que um indivíduo adquire no meio em que vive, e que faz com que um grupo desses indivíduos com características semelhantes forme uma comunidade, uma sociedade, um país, etc. Frisamos aqui, que o habitus é um conceito dinâmico, que tende a modificar-se conforme as mudanças que ocorrem no ambiente. Estes fatores internos e externos tem contribuído para a formação e preservação da cultura “japonesa” no Brasil. Por exemplo, hoje ainda é comum um nikkei frequentar clubes culturais nikkeis (de dança, de música, de senhoras, de jovens, de províncias, etc.), e muitos destes casam-se com nikkeis. A estatística do Centro Cultural Brasil-Japão/1988, revela que no Brasil 54% dos nikkeis são casados com nikkeis.

Segundo Maeyama, o imigrante japonês se conscientizou como um “japonês” no Brasil (MAEYAMA, 1982). Ou seja, nas plantações de café no Brasil, o imigrante japonês teve os primeiros contatos com imigrantes italianos, alemães, espanhóis, entre outros e com os negros, sendo que alí os imigrantes japoneses eram especificados como “japoneses”.

Nestas circunstâncias, a identidade do imigrante japonês foi se fortalecendo, principalmente para se distinguir dos outros. Porém esta identidade como “japonês” foi se modificando com o tempo e com as novas circunstâncias de vida no Brasil. A sua identidade foi se transformando aos poucos de japonês para “brasileiro”. Segundo Maeyama, os imigrantes japoneses no Brasil passaram por 3 estágios de adaptação, sendo: 1) Primeira Estratégia de Dekassegui, 2) Segunda Estratégia de Dekassegui e 3) Estratégia de Permanência Definitiva. Nestes três estágios de adaptação, Maeyama descreve a mudança de identidade do imigrante japonês, que no primeiro estágio o imigrante se identificava como um japonês que permanece por um curto período no Brasil, e no final do terceiro período o imigrante japonês e seus descendentes passam a se identificar como “brasileiros”. Porém, um fator a ser frisado aqui, é que a emigração japonesa para o Brasil continua, em pequena escala, até o início dos anos 70, o que significa que durante todo o período sempre houve novos imigrantes recém-chegados no Brasil, fazendo com que sempre houvesse a presença de japoneses natos entre os nikkeis, personagens importantes que serviram de intermediários entre a cultura japonesa (do Japão) e os nikkeis no Brasil. Ou seja, a identidade dos nikkeis brasileiros teve influências durante todo este período da imigração, que ora se identificavam como “japoneses” ora como “brasileiros”, dependendo da situação.

Os nikkeis herdaram uma cultura em que a imagem do Japão é idealizada pelos imigrantes japoneses no Brasil, onde Japão ou japonês são sinônimos de “honestidade”, “lealdade” e “perseverança”, qualidades estas que os nikkeis recebem como sendo uma cultura japonesa, e que por sua vez, procuram evidenciar dentro da sociedade brasileira.

2. Formação do grupo étnico dos nikkeis no Brasil

Os nikkeis são aqueles que herdaram a educação, os costumes e a cultura japonesa diretamente dos imigrantes japoneses no Brasil (neste caso de seus pais e/ou avós), e que dentro da sociedade brasileira onde nasceram e vivem, procuram atender às expectativas que lhe são posicionadas, por um lado pelas suas famílias e pelo grupo étnico nipo-brasileiro, e por outro pela realidade da sociedade brasileira.

Os primeiros imigrantes japoneses para o Brasil tinham como objetivo retornar ao Japão após um curto período de trabalho. Assim, a educação dos filhos era direcionada para quando estes retornassem ao Japão, ou seja, os filhos eram educados como japoneses, e em muitos casos como japoneses “exemplares”. Porém com o passar dos anos, o objetivo de retornar ao Japão vai modificando-se devido a vários fatores, fortalecendo a possibilidade dos imigrantes japoneses e nikkeis de permanecerem permanentemente no Brasil. Dentro desta mudança de condições, verifica-se alguns movimentos entre os nikkeis para concretizar a sua posição dentro da sociedade brasileira. Como exemplo, podemos citar a fundação da Cooperativa Bratac (Cooperativa de Colonização no Brasil) em 1934.

Esta cooperativa tinha como objetivo coordenar e incentivar os agricultores japoneses e/ou nikkeis residentes nos quatro maiores centros da colônia japonesa no estado de São Paulo (Aliança, Tietê, Bastos e Três Barras) a permanecer por longo tempo em suas terras e cultivá-las. Para tanto foi realizado o movimento “GAT”, que originalmente são as iniciais de “Give and Take”, mas no Brasil foram utilizadas como “Gozar a Terra” (Burajiru ni okeru nihonjin hattenn shi, 1953). Outro exemplo, é a fundação da “Cooperativa Agrícola de Cotia - C.A.C.” em 1927. Esta cooperativa foi fundada com o objetivo de proteger os agricultores japoneses residentes na região de Cotia (São Paulo) contra a exploração que os intermediários efetuavam ao negociar com os imigrantes. Exploração feita muitas vezes devido à deficiência do domínio da língua portuguesa por parte dos imigrantes japoneses.

Além destas cooperativas, verifica-se vários outros tipos de associações japonesas já na década de 1920. Em 1929 havia mais de 200 associações só no estado de São Paulo, e em 1953 o número cresce para mais de 400, entre associações culturais, provinciais, esportivas e outros (Burajiru ni okeru nihonjin hattenn shi, 1953).

Estas cooperativas e associações tinham como objetivo além de reunir os imigrantes japoneses e nikkeis em grupos, servir de intermediário entre o grupo étnico nipo-brasileiro e a sociedade brasileira e também servir de suporte para a ascensão dos mesmos no Brasil. Por exemplo, tanto na parte econômica ou política, os primeiros fregueses ou os primeiros a apoiarem candidatos nikkeis a cargos políticos, geralmente eram os próprios nikkeis.

Atualmente, ainda pode-se verificar inúmeras associações nipo-brasileiras no Brasil, e muitos jovens nikkeis continuam a frequentá-las, apesar de não possuírem mais o problema de idioma e falta de informações sobre a sociedade brasileira como ocorrera com os primeiros imigrantes.

3. Ser “brasileiro” no Japão

Atualmente, a vinda dos nikkeis brasileiros para o Japão como *dekasseguis*, proporciona aos nikkeis a oportunidade de conhecerem o Japão atual e compará-lo com o “Japão” que lhes foi ensinado no Brasil. Assim, considerando esta nova fase na história da imigração japonesa para o Brasil, podemos dizer que o nikkei brasileiro encontra-se atualmente no estágio posterior ao da “estratégia de permanência no Brasil”, elaborada por Maeyama.

Com essas mudanças de ambiente em que os nikkeis passam, ou seja desde a época dos primeiros imigrantes japoneses ao Brasil até os atuais nikkeis que vêm ao Japão, pode-se traçar um perfil da identidade dos nikkeis, considerando a teoria de Bourdieu, onde diz que o “capital cultural” é formado conforme as influências do ambiente em que o agente se encontra, e pelo conceito de “habitus”, que diz que um agente absorve inconscientemente determinados costumes, valores e atitudes em determinados ambientes, os quais passam a influenciar diretamente em sua consciência e atividades.

Analisando os fatos históricos, desde o início da imigração japonesa no Brasil, foram formadas inúmeras associações nipônicas, independentemente se serem em área urbana ou rural. Esta tradição se mantém ainda nos dias atuais, fator de grande importância para o fortalecimento da identidade nikkei e para a transmissão e preservação dos valores culturais nipônicos. Esta identificação do nikkei com o “japonês” é devido às influências educacionais e culturais existentes dentro do grupo étnico nikkei no Brasil. Frisamos aqui, que esta identificação não significa que o nikkei não se considere brasileiro, mas que o nikkei é um brasileiro que possui uma identidade étnica “japonesa”.

Quando o nikkei vem ao Japão, conhece a realidade do país e a sua cultura “japonesa” adquirida no Brasil é rejeitada, ele tende a rejeitar sua identidade étnica como “japonês”. Devido ao ambiente em que é colocado, num ambiente de brasileiros tanto no trabalho como na moradia, o nikkei tende a identificar-se como um brasileiro. Após os primeiros choques culturais, “aprendem” a conviver com a realidade cultural e social do país, enfrentando barreiras como discriminação racial, social e cultural.

No caso dos nikkeis adultos no Japão, estes tendem a preservar a cultura e costumes brasileiros no seu dia-a-dia. Mas as crianças, que moram no Japão e mal conhecem o Brasil, tendem a adaptar-se com maior facilidade à cultura e costumes japoneses.

No ambiente em que as crianças brasileiras se encontram no Japão, salvo as que frequentam escolas brasileiras, elas usam predominantemente a língua japonesa diariamente e estão imersas na cultura japonesa (escola, amigos, etc.). Estas crianças têm o Brasil apenas como o país de origem, distante da sua realidade cotidiana. A tendência é que com o passar do tempo, sua identidade como “brasileira” se transfira para a identidade japonesa, apesar dos adultos brasileiros manterem a cultura e identidade brasileira ativa no Japão. Também já vemos jovens brasileiros que ingressaram em cursos superiores no Japão e pretendem viver definitivamente no país, pois para eles o Brasil é o país dos seus pais, que conhecem apenas através de informações que lhes são transmitidas indiretamente, como língua portuguesa falada em casa, comida brasileira, amigos brasileiros, etc. (ISHIKAWA, 2007).

Aqui, podemos dizer que a tendência das crianças brasileiras é de se inserirem na sociedade japonesa e manterem a cultura e costumes do Brasil na sua memória, apenas como um símbolo de sua origem, como ocorreu entre os filhos dos imigrantes japoneses no Brasil. A imagem do Brasil que predomina no Japão são os aspectos negativos, como pobreza, criminalidade e um país ainda em desenvolvimento (atrasado). Alguns pontos positivos mostrados na mídia japonesa são restritos ao futebol, floretas da Amazônia, animais exóticos e o carnaval. Devido a predominância da imagem negativa do Brasil no Japão, é muito difícil uma criança ou jovem brasileiro assumir a identidade brasileira perante a sociedade japonesa, uma vez que muitos deles nem conhecem pessoalmente o Brasil. Quanto aos adultos brasileiros no Japão, estes costumam relacionar a cultura brasileira como um povo alegre, amigável, e com muito calor humano, ou seja qualidades que eles consideram contrárias aos japoneses (do Japão), onde são frequentemente considerados frios e preconceituosos.

4. Experiências de jovens brasileiros no Japão

É muito comum ouvirmos relatos de jovens brasileiros que não querem ser chamados de brasileiros, que não querem que seus pais falem português em frente dos amigos japoneses, ou até mesmo escondem seus nomes em português, utilizando apenas o nome japonês na escola. Tudo isso, por medo de serem alvo de maus-tratos ou discriminação, apenas por serem brasileiros. Aqui, serão apresentados relatos de seis jovens brasileiros que frequentam ou frequentaram universidades japonesas. As entrevistas foram feitas individualmente, entre 2008 e 2015. A língua utilizada na entrevista foi escolhida pelo próprio jovem, o português, o japonês ou às vezes misturando as duas línguas.

- **Pedro:** Entrevista em japonês.

Até a universidade não utilizava o nome “Pedro”, apenas Suzuki Taro. Pedro nasceu no Brasil e veio ao Japão ainda pequeno, e sempre estudou em escola japonesa. Na escola, não gostava que o chamassem de Pedro, pois isso era razão para ser tratado como uma pessoa diferente e ser alvo de comentários maliciosos. Só passou a usar o nome em português após ingressar na universidade, pois entre os colegas de turma, o fato de ter um nome estrangeiro era razão de apreçamento e elogios.

- **Tereza:** Entrevista em português.

Tereza alisava os cabelos todas as manhãs para se parecer mais japonesa. Tereza é filha de mãe descendente de japoneses e pai descendente de africano e português. Os cabelos de Tereza são castanhos e encaracolados, e isso a incomodava quando comparados aos cabelos de suas amigas japonesas, que eram lisos e pretos. Por isso, Tereza acordava às cinco e meia todas as manhãs para alisar os cabelos antes de ir para aula que começava às oito horas. Mesmo na universidade, apesar de não alisar os cabelos todos os dias, sempre está com o cabelo preso.

Tereza diz que passou praticamente 2 anos, entre 12 e 13 anos sendo literalmente ignorada pelos colegas de classe, por isso sempre estava sozinha na escola. Neste período chegou a emagrecer 5 quilos pelo estresse, mas com o apoio dos pais não desistiu da escola e enfrentou a discriminação e dificuldades na escola. Quando ingressou no ensino médio, em um curso de estudos internacionais, onde havia ênfase no ensino da língua inglesa, todos os colegas passaram a ter interesse na sua história e experiência como brasileira. Também a sua fluência do inglês a ajudaram a manter sua autoestima. Hoje, graduada por uma universidade japonesa, trabalha em uma empresa multinacional, fora do Japão, onde sua fluência nas línguas japonesa, inglesa e portuguesa foi fator chave para sua contratação.

- **Bianca:** Entrevista em português.

Nasceu no Japão e sempre estudou em escolas japonesas. Sua matéria preferida era história (do Japão). Apesar de sua mãe não ter descendência japonesa e Bianca ter

os cabelos encaracolados, diz nunca ter sofrido maus-tratos nas escolas ou na sua vida cotidiana. Sempre estudou em escola japonesa, e no ensino médio resolveu prosseguir para uma escolar particular, em um curso internacional, onde o inglês era disciplina obrigatória. Durante o curso, participou de um intercâmbio nos Estados Unidos, onde estudou durante 1 ano em uma escola pública local. Lá, se dizia japonesa, “from Japan”, e todos a aceitavam, pois nos Estados Unidos todos têm aparência diversa, fato que não é relacionado com a nacionalidade. Por isso, ela dizia que era do Japão. Retornando ao Japão, ingressou numa universidade japonesa em Tóquio, que oferece curso com aulas em inglês.

No Japão, diz que é brasileira, apesar de ter nascido no Japão, principalmente por sua aparência ser de mestiça, todos a tratam como estrangeira. Mas agora que mora em Tóquio, quando perguntam de onde ela é, ela diz “sou de Aichi-ken”. Aí, começam as infinitas perguntas, em que Bianca tem que explicar que é nascida no Japão, mas que os pais são brasileiros, e toda sua história de vida.

Sobre sua identidade, ela diz que não é nem japonesa nem brasileira, ela é “Bianca”. Ela se sente diferente dos japoneses e ao mesmo tempo diferente dos brasileiros. Aponta alguns pontos positivos e negativos dos japoneses e brasileiros. Como ponto negativo dos brasileiros, ela acha que deveriam se adaptar mais a sociedade japonesa. Muitos brasileiros querem viver no Japão como se estivessem no Brasil, e ela não concorda com isso. Mas pessoalmente acha os que os brasileiros são mais calorosos, com uma mente mais aberta do que a dos japoneses.

Com relação aos japoneses, acha que são muito fechados, mas por outro lado, todos obedecem as regras, e isso contribui para que tudo funcione no Japão.

• **Roberto:** Entrevista em português, apesar da sua língua preferida ser o japonês. Nasceu no Brasil, Rio de Janeiro, e veio ao Japão com 5 anos de idade.

Foi para creche brasileira, e depois para escola japonesa (primário). Frequentava aulas de português aos sábados, com professor particular. Ia pela insistência da mãe, e também porque muitos amigos iam, mas não gostava.

Possui a nacionalidade brasileira e no momento não pensa em se naturalizar, pois diz que não tem nenhum problema com a nacionalidade brasileira. Mas ele não sabia que poderia manter a dupla nacionalidade mesmo após a naturalização. Outra razão, diz que tem orgulho de ser brasileiro, por isso não pensa em se naturalizar.

No final do ensino fundamental, os professores incentivaram o Roberto a estudar e continuar os estudos no ensino médio, dizendo que ele tinha capacidade. Muitos brasileiros não tinham interesse em estudar, dizendo que não adiantava e que começariam a trabalhar em vez de prosseguir com os estudos. Alguns já são casados e têm filhos, e trabalham em fábricas como operário. Hoje, estes amigos dizem que o Roberto tem sorte em ainda ser estudante. Roberto ri, e diz que os amigos não fazem ideia das dificuldades que ele passou. Por exigência da mãe, em casa fala apenas em português. Mas com o irmão fala em japonês. Sua primeira língua é o japonês, depois o

inglês, e por último o português. Muitas vezes traduz do inglês para o português. Acha que tem mais vocabulário em inglês do que em português.

Roberto diz ser brasileiro, mas diferente dos brasileiros e também dos nikkeis no Brasil. Sente-se mais japonês agora, mas também diferente dos japoneses. Os japoneses são mais fechados. Teve namoradas japonesas e nikkeis que moram no Japão. Para casar, alguém que possa acompanhá-lo, no Brasil ou no Japão.

Não pensa em retornar ao Brasil, pois como não tem estudo no Brasil acha muito difícil encontrar trabalho lá. Mas sua mãe quer que ele volte um dia ao Brasil, por isso não descarta esta possibilidade. Hoje, graduado por uma universidade japonesa, trabalha em uma empresa local na área de vendas.

- **Angela:** Entrevista, no início em português, depois em japonês.

Veio ao Japão com 1 ano e meio e ficou até os 10 anos. No Japão frequentou escola japonesa antes de retornar ao Brasil. Lá permaneceu por 2 anos, quando frequentou a 5ª e 6ª séries. Voltando ao Japão, estudou em uma escola brasileira por 2 anos, 6ª a 8ª série, e depois se transferiu para uma escola japonesa. No Japão há um tipo de vestibular para o ensino médio, e quando Angela escolheu uma escola pública considerada uma das melhores da cidade, seus professores a aconselharam a mudar de ideia e prestar o vestibular em uma escola “mais fácil”. Porém ela não mudou a decisão, e para a surpresa de seus professores, foi aprovada na escola que havia escolhido, a “mais difícil”. Angela teve outras experiências ruins na escola japonesa. Teve problemas para fazer a sua transferência para a escola japonesa, pois o diretor não queria aceitar sua documentação. Angela acha que para o diretor ela seria outro “problema” para a escola e professores. Mas depois de muita insistência e perseverança da mãe, foi aceita.

No início, naturalmente suas notas eram muito baixas, como em uma prova de japonês que valia 50 pontos, tirou 5. Mas o que mais a irritava, era que a professora lhe dizia que 5 estava bom, e que ela tinha estudado o suficiente. Para Angela isso era um insulto como se os estrangeiros não fossem capazes de aprender o japonês. Mas essa raiva foi um incentivo para que estudasse mais, e em pouco tempo suas notas melhoraram.

Na escola Angela sempre tentava se aproximar das outras japonesas, o que não foi fácil, pois com frequência era ignorada pelas colegas de classe. Porém, após participar e vencer uma oratória de inglês, as colegas e os próprios professores passaram a respeitá-la mais.

Na escola sempre usou seu nome apenas em japonês, ou seja Angela era usado apenas em casa. Como seus pais são ambos nikkeis, Angela se passava por japonesa sem problemas. Hoje, universitária, se sente incomodada quando chamada de brasileira, apesar de que na universidade seu conhecimento do português é fator para elogios e até inveja por parte de colegas japoneses.

Com 21 anos ela se sente mais confiante com a língua japonesa, tanto que durante a entrevista que começou em português, logo mudou para japonês, pois para Angela era

mais fácil explicar seus sentimentos em japonês do que em português. Após ingresso na universidade, passou 1 ano nos Estados Unidos, onde melhorou sua proficiência do inglês.

Quanto ao casamento, diz que prefere nikkei brasileiro, residente no Japão. Não quer casar-se com japonês, mas também se sente muito diferente dos nikkeis do Brasil. Para ela, os nikkeis do Brasil são “brasileiros” demais. Quanto a sua identidade, se sente diferente dos japoneses, mas também diferente dos brasileiros, ou seja ela diz que é “nikkeijin”.

• **Sonia:** Entrevista em japonês.

Sonia é mestiça, filha de pai nikkei e mãe não-descendente de japonês, e desde pequena sempre frequentou escola japonesa, por isso sempre dominou o japonês mais do que o português, que só falava dentro de casa. Seu pai sempre a incentivou, ou segundo Sonia sempre a obrigou a estudar, e sempre dizia que ir para a universidade era uma obrigação.

Nas escolas, teve várias experiências de discriminação, talvez pela sua aparência, mas por outro lado sempre teve amigos japoneses que a apoiavam e a ajudavam. Até seu ingresso na universidade, ela nunca teve amigos brasileiros, isso por sua escolha, pois sempre evitava o relacionamento com brasileiros, mesmo com os que frequentavam a mesma escola. Só na universidade, que quando chamada de brasileira não se ofendida, pois agora isso não significava discriminação, mas uma qualificação por entender e falar um pouco de português.

Mas quando lhe perguntam sobre o Brasil ou se ela sabe cozinhar comida brasileira e ela diz que não, os amigos japoneses ficam “decepcionados”. Para Sonia, que nunca morou no Brasil, não conhecer o Brasil é uma coisa normal.

Quando Sonia resolveu prestar o vestibular para a universidade, estudou muito, pois sabia que não queria trabalhar em fábricas, e a única maneira de conseguir um emprego mais “decente” seria com um diploma universitário. Quanto ao casamento, diz que prefere casar-se com um japonês, mas um japonês que conheça o Brasil.

Sonia teve uma experiência que a fez pensar mais sobre a sua nacionalidade. Ainda no ensino médio, teve que desistir de uma viagem para Austrália com sua turma de classe, pois devido a sua nacionalidade brasileira, não daria tempo para tirar o visto de turista até a data da viagem. Na época, nem mesmo os professores sabiam da necessidade de visto para brasileiros, uma vez que para os japoneses não é necessário tirar o visto de turista para a Austrália. Após este episódio, pensou em se naturalizar japonesa, pois queria ser exatamente como os outros japoneses, mas hoje prefere manter sua nacionalidade brasileira porque tem orgulho de ser brasileira.

Atualmente Sonia trabalha em uma empresa japonesa, onde seu conhecimento de português a ajuda no seu trabalho.

Conclusão

Ao analisar os nikkeis no Brasil e no Japão, verificamos que a identificação do nikkei com o grupo étnico nipo-brasileiro é um resultado de fatores relativos ao ambiente em que é colocado, como famílias, local de trabalho e moradia.

No Brasil, os nikkeis recebem as influências referentes ao “Japão” e o “japonês” no seu ambiente cotidiano (família, associações nipo-brasileiras), onde “Japão” e “japonês” possuem uma conotação simbólica positiva, ou seja estes termos referem-se a qualidades como honestos, trabalhadores e esforçados, aos quais o nikkei se identifica. Esta identificação pode aqui ser considerado como um capital cultural pertencente ao nikkei.

Por exemplo, o capital cultural comum entre os nikkeis no Brasil são os fatos de terem como ancestrais os imigrantes japoneses, de viverem em um ambiente com influências nipônicas e possuírem a consciência de um “nikkei”, o que automaticamente significa ser um “japonês honesto e trabalhador”. Como resultado este capital cultural influencia inconscientemente e/ou conscientemente nas atividades e maneira de pensar de muitos nikkeis brasileiros.

Analisando os fatos históricos, desde o início da imigração japonesa no Brasil, foram formados inúmeras associações nipônicas, independente se em área urbana ou rural. Esta tradição se mantém ainda nos dias atuais, fator de grande importância para o fortalecimento da identidade nikkei e para a transmissão e preservação dos valores culturais nipônicos. Porém, esta identificação não significa que o nikkei não se considere brasileiro, mas um brasileiro que possui uma identidade étnica “japonesa”.

Quando o nikkei vem ao Japão e conhece a realidade do país, primeiramente ele tende a rejeitar sua identidade étnica como “japonês”, e devido ao ambiente em que é colocado, ou seja num ambiente de trabalho e moradia com muitos brasileiros, o nikkei tende a identificar-se como um brasileiro, porém um “nikkei-brasileiro” que é diferente dos outros brasileiros por ser nikkei, e ao mesmo tempo diferente do japonês por ser brasileiro.

Os jovens brasileiros que vivem no Japão atualmente, passam por experiências semelhantes das que os nikkeis tiveram no Brasil. Apesar de estarem num ambiente japonês, onde a língua predominante é o japonês, sempre são considerados como brasileiros, na maioria das vezes com conotação negativa. A cultura brasileira e língua portuguesa são passadas para os filhos predominantemente num ambiente familiar, por isso o jovem nikkei acaba se familiarizando mais com a cultura japonesa e se tornando mais fluente na língua japonesa. E já vemos, como no caso de jovens citados acima, que se sentem mais confiantes quando falam em japonês. Ou seja, os jovens nikkeis brasileiros, muitos nascidos no Japão, agora percorrem o trajeto inverso dos pais, quando ser “brasileiro” se torna a sua identidade étnica e simbólica.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. **Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste**. Tradução Richard Nice. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1984. Tradução de: *La Distinction: Critique sociale du jugement*, 1979.
- BURAJIRU NI OKERU NIHONJIN HATTEN SHI KANKOU IINKAI **Burajiru ni okeru nihonjin hatten shi**, ge, Tokyo: 1953.
- CENTRO DE ESTUDOS NIPO-BRASILEIROS DE SÃO PAULO, **Burajiru ni okeru nikkei jinko chousa houkokusho** (Levantamento da população dos nikkeis no Brasil). São Paulo: 1988.
- FUJITA, Stephen; O'BRIEN, David. **Japanese American Ethnicity: The perspective of Community**. Seattle and London: University of Washington Press, 1991.
- GLAZER, Nathan; MOYNIHAN, Daniel. **Ethnicity: Theory and Experience**. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press, 1975.
- ISHIKAWA, Eunice Akemi. Condições das Crianças e Jovens Brasileiros no Japão e suas Perspectivas. In: KISHIMOTO, Tizuko; DERMATINI, Zeila (orgs.) **Educação e Cultura: Brasil e Japão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. pp. 223-238.
- ISHIKAWA, Eunice Akemi. Shingaku wo tahashita Nikkei burajirujin no wakamono no gakkou keiken. In: TAKAHASHI, Miyajima (org.) **Gaikokujin jidou/seito no shuugaku mondai no kazoku haikai to shuugakushien network no kenkyu**. Tokyo: Kagaku Kenkyūhi (Ministério da Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia do Japão), 2007. pp. 75-87.
- JAPAN IMMIGRATION ASSOCIATION. **Zairyu gaikokujin toukei**. Tokyo: Ministry of Justice of Japan, 1986-2015.
- MAEYAMA, Takashi. **Ethnicity to burajiru nikkeijin**. Tokyo: Ochanomizu Shogo, 1996.
- MAEYAMA, Takashi. **Imin no Nihon kaiki undou**. Tokyo: NKH Books, 1982.
- MIYAJIMA, Takashi. **Bunkateki saisensan no shakaigaku**. Tokyo: Fujihara Shoten, 1994.
- REITZ, Jeffrey. **The Survival of Ethnic Groups**. Toronto: McGraw-Hill Ryerson Limited, 1980.
- SAITO, Hiroshi; MAEYAMA, Takashi. **Assimilação e Integração dos Japoneses no Brasil**. São Paulo: Vozes/Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

ANÁLISE DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA ENTRE DESCENDENTES DE JAPONESES (1950-2000)¹

Hiromi Shibata²

Resumo: Com base em estudos sobre capital cultural (BOURDIEU, 1979, 1998, 2007) e relação família e escola (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002; DUBET, 1997; NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000; SINGLY, 1997, 2007), este artigo apresenta os resultados da pesquisa realizada entre os anos 2005 e 2008 sobre a natureza do fluxo da demanda de um estabelecimento de ensino privado da capital paulista, por um contingente numérico significativo de descendentes de japoneses, entre os anos 1950 e 1990. Por meio do cruzamento de contextos, buscou-se identificar os critérios que orientaram a escolha da escola, além de situar as famílias pesquisadas no conjunto das mudanças pelas quais passou a sociedade brasileira, no interior da qual a comunidade nikkey foi construindo suas formas de integração e de ascensão social.

Palavras-chave: capital cultural; capital social; escolha da escola; família e escola; estratégias de escolarização de descendentes de japoneses.

Abstract: Based on studies about cultural capital (BOURDIEU, 1979, 1998, 2007) and the relationship between family and school (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002; DUBET, 1997; NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000; SINGLY, 1997 and 2007), this article presents the results of the research done between 2005 and 2008 about the nature of the flux of demand in a private institution in the city of São Paulo by a significant number of Japanese descendent between the 50s and 90s. In cross-checking the contexts, the criteria that guided the choice of the school pursued; moreover, this placed the families researched in the set of changes that occurred in the Brazilian society, inside which the nikkey community built their ways of integration and social mobility.

Keywords: cultural capital; social capital; choice of school; family and school; strategies of schooling of the Japanese descendent.

1. Este artigo é uma versão de um dos capítulos da tese de doutorado intitulada *Da casa de pau-a-pique aos filhos doutores: trajetórias escolares de gerações de descendentes japoneses (dos anos 1950 aos anos 1990)*, apresentada pela autora, em 2009, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP).

2. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Paulista (Unip), São Paulo, Brasil; hiromis@terra.com.br.

Introdução

O problema da escolha do “melhor” estabelecimento de ensino para os filhos vem se colocando como um tema de interesse no estudo das relações entre família e escola. Essas relações sempre estiveram presentes nas ações escolares, entretanto, a partir das décadas de 1980 e 1990, em função das novas regras do mercado e, por conseguinte, do sistema escolar, configuraram-se novas formas de interação entre elas. A política educacional, a partir dos anos 1980, ao adotar as forças do mercado como solução para os problemas escolares de custo, de controle e de qualidade, estimulou nas famílias “uma poderosa ideologia do mercado” e uma “cultura da escolha por parte dos pais”. Para o sociólogo francês Robert Ballion (1982 apud NOGUEIRA, 1998, p. 54-55), de “usuários cativos”, os pais transformaram-se em “consumidores de escola”, que buscam o serviço educativo mais adequado a suas demandas, visando a um cálculo custo/benefício e à maximização dos investimentos. Além de “estratégias de consumo”, também se entendem as condutas familiares de seleção da escola como “estratégias de classe”, indicando que as predisposições para diferenciar as escolas são inconscientes, à semelhança do gosto, e funcionam como uma operação de distinção social.

Conquanto a escolha do estabelecimento se encontre fortemente relacionada com a posição socioeconômica da família, constituindo-se, assim, em um fator de manutenção das desigualdades de oportunidades educacionais, o sistema de valores que interfere na preferência à escola não se reduz à classe social de pertencimento dos pais, mesmo que as possibilidades de escolha e de formulação de estratégias sejam desigualmente acessíveis entre eles, tendo em vista o papel crucial do capital cultural familiar nas condutas de escolha, especialmente quando se trata do capital de informações de que as famílias dispõem sobre o funcionamento do sistema de ensino.

Isso significa poder afirmar que a análise dos critérios de escolha da escola permite avaliar não apenas a posição socioeconômica das famílias, como também encontrar referências para refletir sobre o volume do capital cultural familiar e de sua influência na construção das estratégias educativas para os filhos, voltadas para o sucesso escolar. Nesse quadro, entende-se que, para os pais, o êxito escolar dos filhos passa a depender do veredito escolar³.

Entre os objetivos deste artigo, busca-se, por meio do cruzamento de contextos, analisar a natureza do fluxo da demanda de um estabelecimento de ensino privado da capital paulista, por um contingente numérico significativo de descendentes de japoneses, entre os anos 1950 e 1990. Tomou-se como referência um colégio altamente

3. Conforme Beisiegel (1986), os mecanismos criados pelo sistema de ensino não somente permaneceram reproduzindo a desigualdade social como também contribuíram para reforçar o duplo caráter dos vestibulares: ao mesmo tempo em que funcionavam como instrumento importante para regular a relação entre demanda e oferta de vagas no Ensino Superior, os vestibulares serviram também para avaliar a qualidade dos estabelecimentos de Ensino Médio.

conceituado da cidade de São Paulo, conhecido pelo bom nível de seu ensino e pelo desempenho dos alunos nos exames que envolvem os sistemas de avaliação educacional do país.

Com base em estudos sobre capital cultural (BOURDIEU, 1979, 1998, 2007) e relação família e escola (DUBET, 1997; NOGUEIRA, 2000, 2002; SINGLY, 1997, 2007), busca-se identificar os critérios que orientaram a escolha da escola, além de situar as famílias pesquisadas no conjunto das mudanças pelas quais passou a sociedade brasileira, no interior da qual a comunidade nikkey construiu suas formas de integração e de ascensão social. Pretende-se tanto destacar a condição peculiar dessas famílias de descendentes que optaram pelo investimento no capital escolar como também observar que escolas como esse colégio foram se elitizando ante as exigências do sistema escolar brasileiro⁴.

Este artigo fundamentou-se na pesquisa realizada entre os anos 2005 e 2008 que tomou como referência 20 famílias, sendo 35 entrevistados, entre pais (15) e filhos/alunos (20), que ingressaram nessa instituição de ensino a partir dos anos 1950. Tomou-se como critérios para a constituição da amostra: a época da matrícula no colégio; a quantidade de irmãos ou filhos que foram matriculados na escola; a composição familiar, observando-se o número de integrantes, a presença de avós e a ocorrência de casamento interétnico, além da conclusão do Ensino Médio na instituição. Para procedimentos de análises e de comparações, os pesquisados foram agrupados em: “Geração Colégio 1” – compreendendo cinco famílias que matricularam seus filhos entre os anos 1950 e 1970, período que coincidiu com uma fase de desenvolvimento econômico no país, em que as aspirações ascensionais puderam, em grande parte, tornar-se realidade – e “Geração Colégio 2” – compreendendo as 15 famílias que matricularam os filhos entre os anos 1980 e 1990, fase em que as possibilidades de ascensão via escolarização superior tornaram-se mais restritas.

A abrangência histórica e étnica desse colégio constitui um dos motivos de sua escolha. Criado em 1934, o Colégio chama a atenção pela composição étnica de sua população escolar, destacando-se nela os asiáticos e, em especial, os alunos de descendência japonesa. Já no ano seguinte, em 1935, entre 137 alunos matriculados, encontramos um aluno de descendência japonesa. O estabelecimento escolhido constitui referência para estudos que se propõem a abordar a trajetória da educação escolar dos descendentes de japoneses, desde o final da Segunda Guerra Mundial até os dias atuais.

As peculiaridades do grupo de descendentes de japoneses despertam o interesse em investigar os critérios utilizados para a escolha do melhor estabelecimento de ensino. Em um estudo sobre a trajetória escolar de jovens provenientes das camadas médias intelectualizadas, Nogueira, Romanelli e Zago (2000, p. 132) observam que

4. Diante da sofisticação dos exames de acesso às universidades mais prestigiadas, assim como do fato de as famílias da classe média se mobilizarem em torno do sucesso dos filhos, escolhendo as “melhores escolas”, estas procuraram se organizar em torno da definição de um estilo de ensino capaz de manter a fidelidade de sua clientela.

a opção pela “qualidade do ensino” constitui o principal critério de escolha em todos os níveis de escolaridade, embora geralmente associado a outros fatores, como a praticidade (distância da residência, horário e preços), a pedagogia aplicada (inovações pedagógicas e disciplina), tradição familiar (já frequentada pelos pais, avós, irmãos etc.) e mesmo a confessionalidade. Contudo, ressalta que, à medida que se avança na carreira escolar, as razões de ordem prática têm sua importância diminuída no ato da escolha. A preocupação com o vestibular acaba por impor um refinamento no critério da escolha.

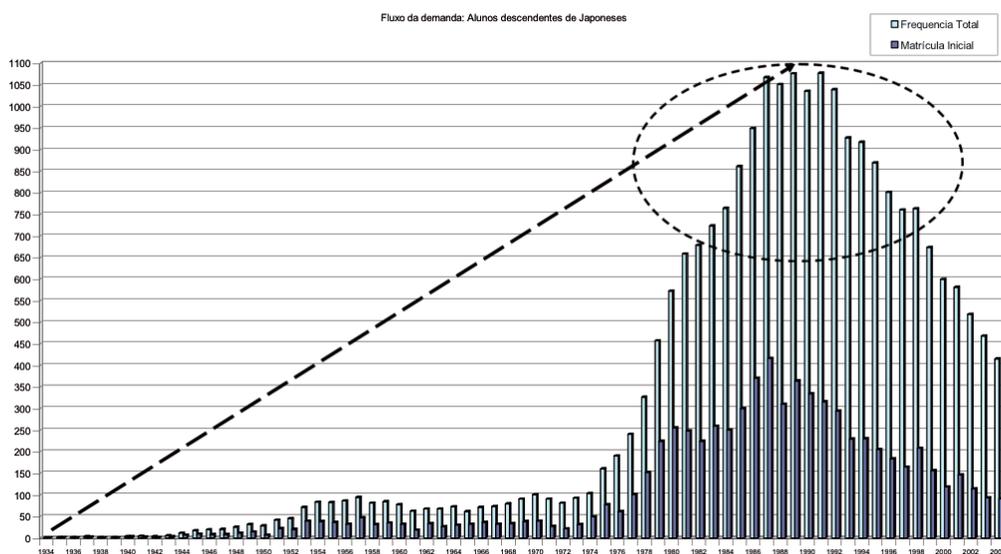
Com base nos dados da pesquisa realizada entre os anos 2005 e 2008, é possível afirmar que o crescimento da demanda do Colégio por famílias de descendentes entre os anos 1930 e 1990:

1. tanto se ajustou ao conjunto das transformações ocorridas nos contextos históricos que passaram a impor mudanças no campo educacional;
2. como também respondeu ao aumento do quadro de famílias de descendentes com maiores disponibilidades para altos investimentos escolares.

Fica evidente, portanto, a condição diferenciada dessas famílias que, com provisão de capital socioeconômico e cultural, tiveram condições de escolher o tipo de educação desejado para seus filhos.

1. A natureza do fluxo da demanda escolar

Gráfico 1 - Fluxo da demanda – Alunos descendentes de japoneses



Fonte: Banco de Dados: Alunos de origem japonesa (1934-2004).

O Gráfico 1 reproduz o movimento geral de entrada dos alunos descendentes de japoneses no colégio enfocado aqui, desde 1935 (entrada do primeiro descendente dessa origem) até 2002, considerando-se a frequência total (alunos descendentes de japoneses que já se encontravam matriculados no colégio) e a matrícula inicial (ingressantes ou alunos novos). A distinção estabelecida entre “frequentes” e “alunos novos” teve a intenção de dar visibilidade ao movimento da demanda, ou seja, de avaliar a redução ou o crescimento das necessidades escolares, para depois qualificar os efeitos do contexto sobre elas.

Com certeza, as diferenças dos fluxos são reflexos das diversas mudanças sofridas pela sociedade a partir dos anos 1930, como consequência do crescimento econômico, das mudanças sociais e políticas, bem como das reformas de ensino no país.

Observa-se o movimento ascendente de 1935 até 1989. Em 1989, 31,7% do total geral era formado por descendentes de japoneses. O ponto alto foi em 1992, quando a população de origem japonesa representou 32,3% do total do alunado. A partir de 1993, iniciou-se o declínio da demanda, todavia o período que o sucedeu até 2002 permaneceu ainda marcado pela significativa presença de alunos dessa descendência (20%). O período de 1977 a 2002 compreendeu o “ponto alto da demanda”, com a média anual de 237 alunos novos e correspondentes a 23,9% do total de matriculados no período de 28 anos.

Há três aspectos convergentes que contribuem para explicar esse grande fluxo: 1) a demanda tanto respondeu ao contexto socioeconômico do país no período (euforia econômica decorrente do período do “Milagre” brasileiro – 1969-1973), durante o Regime Militar; 2) quanto à política interna do colégio com a ampliação do espaço físico e a aplicação de mensalidades mais baixas. De 1974 para 1975, a matrícula inicial de descendentes de japoneses cresceu 66,3% (de 49 para 77 alunos) e a total apresentada na instituição escolar foi correspondente ao aumento de 63,6% (de 735 alunos para 1.150). E o terceiro aspecto vem do interior do próprio grupo dos japoneses. Conforme vários estudos dos anos 1960 e 1970 já demonstraram (CARDOSO, 1963, 1972; SAITO, 1968; VIEIRA, 1973), um movimento que caracterizou os japoneses e seus descendentes, a partir dos anos 1930, foi sua rápida mobilidade social.

Após a guerra e concomitantemente à migração da área rural para os centros urbanos do interior e da capital, desenvolveu-se uma fase de intensa mobilidade social e ocupacional. Com os sucessos dos empreendimentos agrícolas e mais convictos da necessidade de refazer os planos da imigração, os japoneses buscaram criar as bases de sua fixação no Brasil, investindo em outras atividades fora do setor agrícola,

especialmente no que se referia às melhores oportunidades educacionais que os centros urbanos ofereciam.

Motivados internamente, grupos de famílias souberam aproveitar as oportunidades de acesso às escolas secundárias e superiores, decorrentes da expansão do sistema educacional a partir dos anos 1930⁵, e o sucesso desse empreendimento tanto se expressou no crescimento das matrículas no colégio, a partir dos anos 1950, como também na demanda pelo ensino superior, em São Paulo, na década de 1960, conforme a Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 Demanda por Ensino Superior em São Paulo, na década de 1960 (Mackenzie, PUC e USP)

Origem étnica e posição socioeconômica

(Porcentagem de estudantes de cada grupo étnico classificada na posição especificada)

Posição socioeconômica	Masculinus				
	Origem étnica				
	Brasileiros	Latinos	Japoneses	Judeus	Sírio-libaneses
Alta	32	25	12	29	40
Média	49	53	62	71	58
Baixa	19	22	26	–	2
Total 100%	280	402	128	38	40

Fonte: GOUVEIA, A. J., 1972, p. 76.

5. Se a tendência demográfica a partir dos anos 1930 foi para o aumento da população em idade escolar (PATARRA, 1986), e se o crescimento econômico favorecido pelo incremento da industrialização impulsionou as escolas secundárias mais que as das outras modalidades de ensino, importa destacar três aspectos que contribuem para analisar a expansão do ensino secundário no país, sob a vigência da Reforma Francisco Campos (1931). O primeiro é que a expansão não se deu somente pelas transformações econômicas geradas pelo início do processo da industrialização, mas que a pressão demográfica decorrente do crescimento vegetativo da população foi uma grande impulsionadora dessa expansão. O segundo aspecto foi o seu caráter excludente que pode ser observado pela pequena parcela da população que efetivamente encontrava-se matriculada nas escolas secundárias do país. E o terceiro está na compreensão de que, ao enfatizar o ensino secundário e o superior, a Reforma Campos (1931) se encontrava, naquele momento, destinada a atender aos interesses das elites e às frações da classe média que estavam preocupadas com a ascensão social.

Em um contexto marcado pela alta seletividade dos vestibulares⁶ e com base em pesquisas realizadas entre 1967 e 1968, Gouveia (1972) coloca em evidência a presença dos japoneses entre outros grupos étnicos ingressantes nos cursos superiores, nos anos 1960. Para a autora, a presença japonesa em cursos de alta competição, como os da área de Ciência e Tecnologia, indicava a relatividade das condições socioeconômicas como produtoras do sucesso nos vestibulares. Enquanto a posição socioeconômica contribuiu para explicar as altas porcentagens de judeus e sírio-libaneses, o mesmo caso não se aplicou aos japoneses, pois a porcentagem dos que procuraram cursos nessa área, entre os de classe baixa, apareceu maior entre os integrantes da etnia japonesa.

Portanto, descartando a exclusividade do fator socioeconômico para explicar o sucesso escolar dos japoneses e relativizando as hipóteses culturalistas, tais como a importância das disposições psicológicas, a herança cultural japonesa e o grande apreço à educação, a autora destaca a força das circunstâncias históricas em se deu o processo de integração e inserção social dos japoneses na sociedade brasileira, em cujo espaço a educação superior, na área de Ciência e Tecnologia, teria se revelado de utilidade para a ascensão desse grupo minoritário, especialmente.

Não obstante se reconheça o quadro restrito da população que realmente se beneficiou das oportunidades educacionais, é preciso observar que, no quadro subsequente, sob o Regime Militar (1964-1985), em que a posse do diploma de nível superior tornou-se uma necessidade fundamental, a abertura de novos postos de trabalho mais qualificados acabou sendo vantajosa para aqueles que já se encontravam mais preparados pela via da escolarização. Ou seja, naquele contexto, pais portadores de diplomas universitários encontraram espaços para construir suas formas de ascensão social e profissional. A expressão desses benefícios encontra-se traduzida no crescimento das matrículas nesse colégio. Entre 1974 e 1975, no espaço de um ano, a matrícula inicial de descendentes cresceu 66,3% (de 49 alunos para 77).

Se o período do “Milagre brasileiro” (1969-1973), durante o Regime Militar, pode ser tomado como um dos fatores explicativos do crescimento das matrículas e de oportunidades de ascensão social é interessante nos determos no

6. Cf. Gouveia (1972), o descompasso entre a expansão do ensino secundário e a do ensino superior teve como efeito, a partir de 1965, o agravamento do acesso às universidades, com o problema dos excedentes, impulsionando a competição, especialmente em cursos de engenharia e medicina, na área de Ciência e Tecnologia.

período seguinte, anos 1980, marcado por crises no cenário nacional, quando o crescimento das matrículas revelou um movimento peculiar dos descendentes naquele processo.

Nos inícios dos anos 1980, a combinação entre os efeitos da crise de recessão⁷ e o estreitamento do gargalo de entrada para as carreiras mais seletivas em universidades como a USP, impôs novos desafios às famílias, entre eles, as dificuldades de manter os filhos em escolas particulares, especialmente nas de alto nível, e, ao mesmo tempo, a rigidez dos exames vestibulares, especialmente para as carreiras mais seletivas de universidades como a USP, que passaram a exigir melhor qualificação dos candidatos. O exame vestibular acabou se transformando em um indicador de excelência no momento da escolha das escolas⁸.

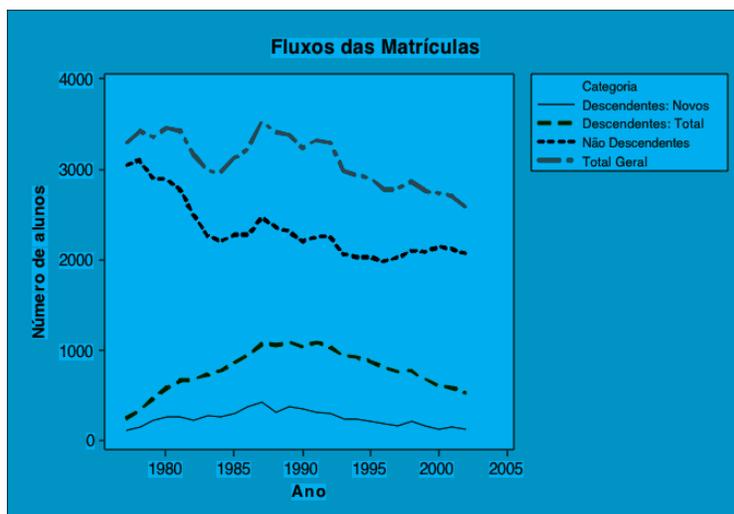
Portanto, quando se trata de escolha da escola o fulcro da questão é o acesso à universidades mais prestigiadas, cujos desafios atribuem protagonismo à escola e à família.

A leitura do Gráfico 2 permite observar que existe um comportamento de grupo por parte dos descendentes de japoneses, o qual mostra um fluxo diferente do fluxo geral. Entre os anos 1981 e 1983, encontramos uma tendência decrescente do total geral de matrículas verificadas no período, no entanto, nesse mesmo espaço de tempo, mesmo que se observem leves refluxos, o número de matrículas por parte dos descendentes aumentou.

7. Entre os anos 1981 e 1983, a crise de recessão atingiu, sobretudo, as indústrias de bens de consumo durável e de bens de capital, acompanhada pelas altas das taxas de desemprego e pelo declínio de renda. Apesar de apontar leves declínios, a taxa da inflação continuou alta: 110% em 1980; 95,2% em 1981; 99,71% em 1982. O país viveu, naqueles anos, uma combinação de estagnação econômica e inflação, que se tornou familiar como “estagflação” (FAUSTO, 1995, p. 503).

8. De acordo com a Seade (1989), como reflexo da crise (1981-1983), os governos estaduais tiveram de aumentar as vagas para absorver a demanda que emigrou do ensino privado. Já nos anos 1985-1987, observou-se um ritmo menor de crescimento da rede pública e a retomada da rede privada. Nesse quadro dos anos 1980, não somente os vestibulares se consolidaram como indicadores de excelência na formação escolar dos candidatos, como também as carreiras acadêmicas mais seletivas contribuíram para comprovar a eficácia de determinadas instituições de ensino por meio dos resultados alcançados pelos seus alunos.

Gráfico 2 - Fluxo das matrículas (1980-1985)



Fonte: SHIBATA, H., 2009, p. 97.

Importa observar os reflexos contrastantes dessas crises no âmbito dos japoneses e de seus descendentes. De um lado, a partir de meados dos anos 1980, como efeito das crises do período, observamos o início do movimento decasségui com brasileiros descendentes de japoneses em busca de trabalho temporário no Japão. De outro lado, enquanto o país conhecia o agravamento dos problemas educacionais e a queda do padrão de escolarização da população, diante da incerteza sobre a qualidade do ensino público, parcelas de famílias de descendentes de japoneses alimentaram as correntes em busca de matrículas em instituições privadas de alto nível de ensino.

Se considerarmos que o crescimento da demanda escolar de descendentes de japoneses atingiu sua fase de grande expansão no período entre 1987 e 1995⁹, coincidentemente marcado pela grande concentração de renda, assim como pelo

9. O exame dos resultados do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) de 1990, 1993 e 1995, aplicado para alunos do Ensino Fundamental e Médio, da rede pública e privada, mostrou, segundo Vieira (2002, p. 107-111), que tanto quanto aos equipamentos disponíveis na escola como quanto ao desempenho escolar, esses resultados se apresentaram mais favoráveis às instituições privadas, supondo-se, portanto, que as condições de funcionamento das escolas reservadas às camadas economicamente mais favorecidas seriam melhores. Quanto aos indicadores de resultados do ensino superior, estes se apresentavam no sentido inverso. A situação revelou a manutenção de um quadro de desigualdades nas formas de distribuição das diferentes classes sociais no sistema público e privado de ensino. Conforme enfatiza a autora, manteve-se um mecanismo que terminou por preservar às elites econômicas os nichos do privado na educação básica e do público na educação superior, preservando-se, por esse meio, “uma escola para os que podem – a escola de opção – e de outra para os que não podem – a escola dos sem opção” (VIEIRA, 1997, p. 82).

predomínio do interesse privado sobre o público e pela brutal exclusão escolar, podemos afirmar que a aproximação desse quadro dá visibilidade ao perfil socioeconômico e à posição social da clientela japonesa dessa instituição de ensino. Com pouca margem de erro, podemos afirmar que ela compunha uma parcela seleta da comunidade japonesa paulistana que, tanto pelo poder aquisitivo quanto pelo seu perfil sócio profissional, começava a se diferenciar do restante da população de descendentes de japoneses, percorrendo caminhos ascensionais baseados em projetos de escolarização que se caracterizaram pelo grau maior de sofisticação.

Desse cruzamento de contextos, buscamos extrair não somente informações para fundamentar as razões do grande afluxo de descendentes de japoneses em direção ao referido estabelecimento de ensino, particularmente, a partir dos anos 1980, como, sobretudo, situar as famílias pesquisadas no conjunto das mudanças por que passou a sociedade brasileira, no interior da qual a comunidade nikkei buscou responder aos desafios postos, e, especialmente, às demandas escolares estimuladas pelo mercado de trabalho.

2. A escolha da escola como forma de adesão ao capital escolar

Quando analisamos a posição social das famílias, dos anos 1980 e 1990, a partir de suas ocupações, notamos que, ao contrário do período anterior quando na geração dos avós predominaram os agricultores (pequenos proprietários) e os comerciantes, mais orientados para a poupança e menos favorecidos em capital cultural, encontramos 13,4% dos avós paternos pertencentes aos quadros dos profissionais liberais e empresariais, portanto, situados em ocupações de nível superior. Nas gerações dos pais, aumentaram as frações mais ricas em capital cultural, representadas pelos profissionais empresariais, profissionais liberais, funcionários públicos e professores. Aspecto que nos leva não somente a reconhecer a ampliação do capital escolar, à medida que ocorre o avanço das gerações, como também a colocar em evidência as mudanças sofridas pelas famílias sob o efeito da reprodução escolar.

As famílias dos anos 1980 e 1990 se encontram mais bem equipadas com certo capital cultural e por ocupações de nível superior, em relação às famílias do período anterior. Contudo, um aspecto a ser apontado é o de que se nota, entre as famílias dos dois períodos, o peso maior do capital cultural em relação ao capital econômico, ou seja, na gestão da escolarização dos filhos, o peso dos fatores extraeducacionais (decorrentes da ocupação dos pais) parecem mais frequentes e fortes do que as condições materiais das famílias. Esse aspecto contribui para mostrar que as frações mais bem equipadas de capital cultural puderam responder com maior eficácia às exigências impostas pelo sistema educacional. Decorre disso a especial atenção dada por essas famílias ao ato da escolha da escola, entendendo que a “distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar” (BOURDIEU, 1996, p. 35).

Essa ampliação do capital escolar de uma geração à outra é sintomática para mostrar que os investimentos escolares realizados pelos avós deram bons resultados, e os pais continuaram a apostar nessa via da escolarização para a inserção social dos seus filhos. A escolha desse colégio dá provas dessa forte adesão das famílias aos valores escolares. Matricular os filhos em uma instituição escolar de forte teor competitivo e de alto grau de investimento passa pela compreensão de que, para essas famílias, somente por meio da frequência a uma escola de bom nível, os filhos poderiam lograr o sucesso nos exames vestibulares mais concorridos, condição fundamental para o ingresso nas carreiras superiores mais prestigiadas.

Segundo os depoimentos dos 35 entrevistados, encontramos uma unanimidade quanto ao principal critério de escolha do colégio como a “melhor escola”: a qualidade do ensino associada à pedagogia aplicada, pelo fato de assegurar, em primeiro lugar, uma “boa instrução”, e, em segundo, uma “boa profissão”. Exigir tarefas e supervisionar os deveres constituíam-se em bens transmitidos aos alunos que, na visão dos pais, orientavam os filhos ao desejo do sucesso e à valorização do trabalho escolar.

A preocupação com o “círculo de amigos” dos filhos também se constitui em elemento norteador da escolha dos pais. A ideia de se criar um “vínculo de pertencimento” a uma instituição escolar tradicional era percebida pelos entrevistados como “símbolo de dignificação” e, portanto, de ascensão social.

As diferenças que encontramos entre as famílias da Geração Colégio 1 e 2 situam-se no grau de refinamento introduzido nos procedimentos de escolha, sob a pressão das mudanças do contexto e do peso relativo do capital cultural familiar de que dispunham. Um sentimento de despreparo cultural levou os pais da Geração 1 a basear suas decisões em opiniões colhidas com pessoas que consideravam mais competentes na matéria. É relevante observar que, se a ascensão dos pais da Geração Colégio 1 prescindiu, em grande parte da escolarização superior, já para os da Geração Colégio 2, esta foi fundamental na reprodução das condições sociais da família, considerando-se as mudanças do mercado e as novas exigências postas pelo sistema educacional para o acesso às universidades de maior prestígio. Em sua grande maioria, os pais da Geração 2 são profissionais liberais que alcançaram sucessos profissionais por meio de uma carreira construída com muito esforço e de promoção recente. Na Geração 1, encontramos pais com a escolarização básica, os quais residiam ainda na zona rural, no interior paulista, na época em que o filho estudava no colégio.

Em nossa análise, o comportamento das famílias dos anos 1980 e 1990, constituídas, predominantemente, de pais profissionais liberais, permite aproximá-las do que Ball, Gewirtz e Bowe (1993 apud NOGUEIRA, 1998, p. 44) identificam como os *privileged/skilled choosers*, ou seja, aquelas que dispõem de “acentuada capacidade de discriminar entre os diferentes tipos de estabelecimentos”. São pais vinculados ao campo educacional e com maior capital de relações sociais e, por isso, com o senso prático para responder melhor ao *sens du jeu*, mediante um sistema de preferências e de princípios que lhes permitem refinar os critérios de escolha e se beneficiar das

oportunidades de uma boa escolarização para os filhos, obtendo “o melhor lucro de seu capital cultural” (BOURDIEU, 1996, p. 42). De acordo com Singly (2007, p. 57), poderíamos afirmar que se trata de pais profissionais que se dedicam a um verdadeiro trabalho de conhecimento do meio escolar mais adequado para os filhos.

O depoimento de um dos pais propiciou os fundamentos para essa observação, ao nos revelar o refinamento nos critérios de escolha da escola, com o passar dos anos. Em 1958, quando indicou o colégio para o sobrinho, o critério da escolha denotou uma decisão irrefutável: “Indiquei esse colégio porque era a melhor escola”. Vinte anos depois, no momento da escolha da escola para um dos seus filhos, diante da diversidade do mercado de ofertas escolares, suas apreciações tornaram-se mais amplas e a preocupação com a carreira profissional e, por conseguinte, o vestibular impôs um refinamento nos critérios de escolha da escola, de acordo com o avanço dos graus escolares.

A demanda por um colégio cuja reputação é melhor que a da escola em que o filho já se encontra estudando decorre de uma avaliação que leva em conta conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento da instituição escolar. Dispor de informações sobre a estrutura e funcionamento do ensino para formular estratégias de escolha é um tipo de capital cultural que provém não apenas da experiência escolar e profissional vivida pelos pais, mas também de uma rede de informações que envolve amigos e parentes que tenham alguma familiaridade com o sistema escolar. Destaca-se, nesse aspecto, a importância do sistema de relações sociais estabelecido pelos pais, o qual lhes permite obter maiores benefícios com menos recursos. Segundo Singly (2007, p. 57), trata-se de um tipo de demanda que aumenta com a posição social da família e de seu nível cultural, assim como depende da apreciação escolar que os pais têm de seus filhos. A maior atenção quanto ao desempenho do filho e a da escola aparece mais comumente nos relatos das mães que tinham os filhos matriculados nos anos 1980 e 1990.

Quanto à “escolha por área de estudos”, importa observar que a preferência das famílias sempre se concentrou em Medicina e Engenharia. Entre os 20 alunos entrevistados, nove se matricularam na Área de Exatas, nove na área de Biológicas e dois em Humanas. Mesmo entre as mulheres, especialmente relativas às alunas da Geração Colégio 1, quando a carreira profissional feminina ainda não fazia parte dos planos de grande parte das famílias da época (anos 1950 e 1960), o tipo da escola escolhida pelos pais já refletia o interesse pelo engajamento feminino em determinadas áreas do mercado de trabalho. A preferência concentrava-se na área de Biológicas, mais conhecida como destinada às carreiras femininas, tais como: Medicina e Odontologia. Dos nove alunos entrevistados, que se matricularam na Área de Biológicas, seis eram do sexo feminino. Duas das entrevistadas escolheram a Área de Humanas.

A formação de uma rede de informações entre as famílias, os amigos e os parentes, contribui para se criar opiniões, entre os pais, sobre as especialidades de alguns estabelecimentos de ensino. Dessa forma, entendemos que a decisão da escolha

segundo o critério da “melhor escola”, conforme depoimentos dos pais da Geração 1 e Geração 2, foi também orientada pela “especialidade” da escola em áreas de estudo. Observa-se, quanto aos pais e alunos da Geração 1, uma unanimidade acerca da boa fama do colégio na preparação para os cursos de Engenharia e Medicina.

Além dos depoimentos, uma pesquisa realizada pela Diretoria do Ensino de São Paulo, em 1963, ao mostrar que a maioria dos cursos ginásiais da capital seguia predominantemente um currículo voltado para as Humanidades, acaba se configurando em um forte argumento para justificar a escolha desse colégio pelas famílias interessadas em ver seus filhos seguindo carreiras em Medicina e Engenharia. Denota-se que a escolha do colégio pelas famílias foi orientada pelo fato de essa instituição escolar conservar, durante décadas, sua imagem de uma instituição de ensino “especializada” na preparação para os exames vestibulares nas áreas de Exatas e Biológicas, o que revela, portanto, uma forte identidade entre as preferências das famílias e o tipo de ensino oferecido pela escola.

Assim como encontramos nas entrevistas pouca incidência de critérios de escolha relacionados com a questão das mensalidades, também a distância da residência não parece ter interferido nas decisões das famílias.

Embora não tenha sido enfatizado pelos entrevistados, talvez pela distância do tempo¹⁰ ou pela pouca idade, na época, o que motivava o desconhecimento exato dos fatos, especialmente quando o depoente era um ex-aluno, o peso das mensalidades transparece em alguns relatos, dando mostras de que a relação custo/benefício com vistas a maximizar os investimentos escolares foi também considerada na formulação das estratégias educativas adotadas, especialmente pelas famílias da Geração Colégio 2, época marcada pelas crises de recessão e de desemprego

Embora a marca japonesa desse colégio não tenha sido nomeada como uma das principais razões da escolha, é preciso observar a existência de uma rede de informações entre os descendentes dessa origem, que atuou para atrair grande parte deles em direção a essa instituição escolar, como, por exemplo o Grupo Caramuru, voltado para o escotismo, em São Paulo.

Matricular os filhos nessa instituição de ensino fez parte do ritual adotado por duas famílias entrevistadas, durante duas gerações. Os primeiros membros das famílias foram matriculados a partir do Ensino Médio (ou Científico, na época), e os mais jovens desde a 5ª série. Sem dúvida, a posição social conquistada pelos pais desde a primeira geração dessas famílias permitiu-lhes que, dos anos 1960 aos anos 1990, os filhos e os netos se matriculassem na instituição, seguindo a tradição familiar, como parte de um processo natural na operação da distinção

10. É preciso observar que as respostas dos pais e alunos – por abranger um universo distante, ou seja, o momento da escolha do estabelecimento de ensino ocorrido há mais de 20 anos, para os mais novos, e, aproximadamente, 50 anos, para os mais antigos – podem estar refletindo tanto a motivação real na época como a racionalização posteriormente elaborada.

e de reprodução social. Não se trata, pois, de escolha, mas de uma prática que se consolida desde a primeira geração entre os membros dessas famílias, predispondo-os a frequentar o colégio como uma marca privilegiada de classe.

A escolha do colégio representou uma etapa decisiva dos projetos construídos por famílias que, não obstante suas peculiaridades, tinham como meta colocar seus filhos em universidades públicas, acreditando assegurar, dessa forma, o acesso a um futuro promissor e às carreiras profissionais de maior prestígio, tanto social quanto econômico. Além de se compreender perfeitamente o lugar da escola, sabia-se também que a instituição assegurava o diploma, bem como a reprodução familiar e, sobretudo, a linhagem de herdeiros. De acordo com Singly (2007, p. 50), “numa sociedade onde o modo de reprodução é baseado na educação escolar”, a família perde o poder de designar os herdeiros. Foram esses os motivos que levaram os filhos, os netos e os bisnetos de imigrantes japoneses a se encontrarem no referido colégio, após uma longa trajetória que tem, como marco inicial, a instalação dos avós em zonas rurais e, como limite, a chegada dos pais à capital de São Paulo.

Considerações finais

O ato da escolha da escola não resultou de uma ação mecânica reduzida meramente à vontade da aspiração social. É certo que o ato de escolher uma escola significou “poder optar” por uma entre outras, mas não se pode perder de vista que toda escolha foi orientada ou condicionada, sobretudo, por um sistema de referências que levou em conta o meio sociocultural ou, conforme Bourdieu (1996, p. 43), a estrutura do capital familiar. Trata-se de sistemas de referências expressas por meio de determinado volume de capitais herdados que priorizam algumas práticas em relação a outras, assim como esquematizam as ações.

Ao depositarmos nosso interesse em investigar alunos egressos desse colégio, delimitamos nosso campo de pesquisa a uma parcela da população de escolarizados que não corresponde ao universo dos japoneses e descendentes que residem neste país. Antes, trata-se de um estudo voltado aos grupos que tiveram a possibilidade de optar, entre os diversos tipos de escola e de ensino, pelo que melhor correspondesse aos seus objetivos.

O tema abordado também contribui para se pensar sobre a questão da desigualdade social, tanto em relação à sociedade como um todo, como entre os japoneses e seus descendentes. Desigualdade que já se apontava no período anterior à guerra, mas que se desponha, de forma nítida, a partir dos anos 1980. A exposição do gráfico das matrículas dessa instituição de ensino é uma demonstração dessa desigualdade, que adquiriu visibilidade a partir dos anos 1980. E a chave explicativa dessa desigualdade não se encontra necessariamente na posse do capital econômico, mas no capital escolar, ou

seja, nas disposições relativas à cultura legitimada pela escola.

Referências bibliográficas

- BEISIEGEL, C. R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. Tomo III. O Brasil Republicano. v. 4. Economia e Cultura (1930-1964). São Paulo: Difel, 1986. p. 381-416.
- BOURDIEU, P. **La distinction** : Critique sociale du jugement. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.
- BOURDIEU, P. O novo capital. In: BOURDIEU, P. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996. p. 7-73.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu**: Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 73-79.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CARDOSO, R. C. L. O agricultor e o profissional liberal entre os japoneses no Brasil. In: **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 11, p. 53-60, 1963.
- CARDOSO, R. C. L. **Estrutura familiar e mobilidade social**: Estudo dos japoneses no Estado de São Paulo. 1972. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.
- DUBET, F. (Dir.) **École, familles**: le malentendu. Paris: Textuel, 1997. p. 11-41.
- FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995.
- GOUVEIA, A. J. Origem étnica e situação sócio-econômica dos universitários paulistas. In: **Revista de Administração de Empresas**, v. 12, n. 1, p. 71-80, jan./mar. 1972.
- NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias. A ação discreta da riqueza cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 7, p. 42-56, jan./fev./mar./abr. 1998.
- NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola**: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- NOGUEIRA, M. A. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). **A escolarização das elites**: Um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 49-65.
- PATARRA, N. L. Dinâmica populacional e urbanização no Brasil: o período pós-30. In: FAUSTO, B. (Org.). **História geral da civilização brasileira**: Tomo III. O Brasil Republicano. v. 4. Economia e Cultura (1930-1964). São Paulo: Difel, 1986. p. 246-268.

- SAITO, H. O japonês no Estado de São Paulo. In: MARCONDES, J. V. F.; PIMENTEL, O. **São Paulo: Espírito, povo, instituições.** São Paulo: Pioneira, 1968. p. 95-105.
- SEADE. **Educação em São Paulo: uma análise regional.** São Paulo: Seade, 1989.
- SHIBATA, H. **Da casa de pau-a-pique aos filhos doutores: trajetórias escolares de gerações de descendentes japoneses (dos anos 1950 aos anos 1990).** 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- SINGLY, F. La mobilisation familiale pour le capital scolaire. In: DUBET, F. (Dir.). **Ecole, familles : le malentendu.** Paris: Textuel, 1997. p. 45-58.
- SINGLY, F. **Sociologia da família contemporânea.** Tradução de Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- VIEIRA, F. I. S. **O japonês na frente de expansão paulista: O processo de absorção do japonês em Marília.** São Paulo: Pioneira/Editora da Universidade de São Paulo, 1973.
- VIEIRA, S. L. O público e o privado nas tramas da LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Ldb interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997.
- VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. **Estrutura e funcionamento da educação básica.** Fortaleza: Demócrito Rocha/Uece, 2002.

SOFT POWER COMO ESTRATÉGIA DE MARKETING: A MANIFESTAÇÃO DA CULTURA POP JAPONESA NO BRASIL

Jaqueline Naomi Isshiki¹
Silvio Yoshiro Mizuguchi Miyazaki²

Resumo: O objetivo do artigo é verificar a utilização de *Soft power* como estratégia de marketing, e a manifestação da cultura pop japonesa no Brasil. Para tanto, o artigo conceitua *Soft Power* e sua relação com a estratégia de marketing de um país, conhecida como *Nation Branding*. Posteriormente, analisa-se a dimensão cultural do *Nation Branding* do Japão, e o desenvolvimento do projeto pelo governo japonês para a imagem da marca do país: o *Cool Japan*.

Palavras-chave: *Soft power*, Marketing, Governo Japonês, *Cool Japan*, *Nation Branding*

Abstract: This paper verifies the use of soft power as a marketing strategy, and the manifestation of the Japanese pop culture in Brazil. Therefore, this paper conceptualizes Soft Power and its relation with the country marketing strategy, known as Nation Branding. Subsequently, the paper analyzes the cultural dimension of Japan's Nation Branding, and the development of the project called Cool Japan.

Keywords: *Soft power*, Marketing, Japanese Government, Cool Japan, Nation Branding

-
1. Bacharel em Marketing pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP), São Paulo, Brasil; jaqueshiki@hotmail.com
 2. Professor Doutor de Economia na Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH-USP) e no Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Japonesa da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil; symiyazaki@usp.br

Introdução

O Japão, após o final da Segunda Guerra Mundial, teve altas taxas de crescimento econômico, de 1946 a 1955 fora de 10,56 % ao ano, na década seguinte, de 1955 a 1965, de 9,51 % ao ano. De 1965 a 1975 de 7,85 % ao ano (FLATH: 89, 2005). Esse crescimento propiciou o desenvolvimento do país de tal forma que se acreditava que o Japão superaria os Estados Unidos (VOGEL, 1979). De 1968 até 2010, o Japão fora a segunda maior economia do mundo, atrás somente dos Estados Unidos, sendo superada pela China nesse ano.

A partir dos anos de 1980, ficou forte a imagem associada aos produtos japoneses de que são de qualidade e tecnologicamente avançados; mesmo o modelo japonês de administração foi muito estudado, assim como as técnicas de produção utilizadas nas fábricas.

Entretanto, a partir de meados da década de 1990, a economia japonesa perdeu o seu vigor. Nos últimos anos, o Japão tem enfrentado crescimento de níveis modestos à estagnação econômica, de 1995 a 2000 a taxa média de crescimento fora de 0,83 %, e isso se refletiu também em suas relações com outros países. Nessa conjuntura, o Japão tenta recuperar sua influência e importância de outras formas, através de recursos denominados como *soft power*, em que Nye (1990) define como o poder que um país possui para influenciar indiretamente o comportamento de outros países através de recursos que não a força militar ou econômica, por exemplo, através de atrações culturais, ideologia e instituições internacionais. Segundo o ex-ministro do Japão, Taro Aso, o seu país está buscando melhorar a imagem regional e global, através da cultura pop como instrumento diplomático. Entre eles podemos citar: *mangá*, *animê*, música e a moda.

Em 2011, após as tragédias que assolaram o país (terremoto, tsunami e crise nuclear) foi lançada a proposta “*Cool Japan Strategy*” pelo Ministério da Economia, Comércio e Indústria e o “*Cool Tokyo*”, com o propósito de expandir a disseminação e influência da cultura japonesa pelo mundo e revitalizar a imagem do país através da moda, culinária, conteúdo, produtos regionais, habitação e turismo. Ambas foram estratégias voltadas para solucionar problemas em momentos de crise através da criatividade, baseadas nas ideias do governo de Blair, na Inglaterra em 1997. Para Blair, uma medida de longo prazo para reconstruir a imagem do país seria torná-lo mais ligado à cultura pop e jovem (YOSHIMOTO, 2003).

Este artigo tem como objetivo verificar a utilização no Brasil pelo governo japonês de *soft power*, como uma estratégia de marketing. Para isso, o artigo está organizado em quatro seções: na seção 1, conceitua-se *Soft Power*; em seguida, a seção 2 analisa a sua relação com a estratégia de marketing de país conhecida como *Nation Branding*. A seção 3 aborda a principal dimensão de *Nation Branding* do Japão, a cultural, na qual foi desenvolvido um projeto pelo governo japonês, a fim de trabalhar a imagem da marca Japão: o *Cool Japan*. A seção 4 trata da experiência da cultura pop japonesa no Brasil. Por fim, analisa-se a atual efetividade deste projeto.

1. Soft Power

O conceito de *Soft Power*, ou poder brando, foi criado por Nye nos anos de 1990. O *soft power* emana de três recursos: a cultura, os valores políticos e política externa. (NYE, 1990). O conceito surgiu no cenário pós Guerra Fria; o seu intuito era servir como um novo modelo de atuação para a busca de poder internacional, através da imagem e da cultura. Nye define *soft power* como a habilidade dos outros fazerem o que você quer através da atração. É diferente do *hard power*, que consiste na capacidade que os outros façam o que você quer por meio da coerção, muitas vezes relacionadas à força militar e recursos econômicos. Um exemplo de *hard power* seria uma ação militar, e de *soft power* seria uma exportação cultural do país, tais como os desenhos animados japoneses (SNOW, 2008).

O fenômeno do *soft power* foi criado no período conhecido como a fase de “grande transformação”, período que representa um momento de transição entre a Guerra Fria, palco da disputa ideológica entre Estados Unidos e União Soviética, e a formação da nova ordem internacional (ALMEIDA, 2008).

Em discurso proferido no dia 30 de junho de 2009 pelo ex-primeiro ministro do Japão, Taro Aso fala das variadas formas de *soft power* praticadas pelo país:

O Japão ostenta uma gama ampla e variada de soft power que inclui a ética do trabalho japonês, graças à qual este país foi capaz de se recuperar das ruínas da derrota na guerra para se tornar uma superpotência econômica, como o estilo de trabalho japonês de sempre cumprir prazos de entrega e técnicas de excelência na fabricação de produtos de valor.

[...] O idioma japonês também é uma forma de soft power. Números cada vez maiores de pessoas em todo o mundo passaram a interessar-se pelo aprendizado do idioma japonês, dentro de um contexto de interesse pelo Cool Japan. Há até mesmo jovens que começaram a estudar japonês para serem capazes de ler as orientações dos jogos de computadores, que mostram formas para aumentar suas chances de vencer (ASO, 2009).

2. Soft Power e Marketing: Nation Branding

Relacionado ao *soft power* há uma ferramenta denominada *nation branding*, ou *branding* de países, que pode ser considerada importante no desenvolvimento do *soft power* uma vez que promoverá uma imagem mais favorável na comunidade internacional, preocupando-se com a imagem de um país de forma mais ampla, ou seja, nas dimensões política, econômica e cultural. (FAN, 2010).

De forma resumida, podemos definir *nation branding* como políticas de promoção que compara um país a uma marca. O Japão, por exemplo, pratica a *nation branding* através do projeto denominado *Cool Japan*. Podemos definir marca como “um conjunto multidimensional de elementos funcionais, emocionais, relacionais, e estratégicos que coletivamente geram um conjunto único de associações na mente do público”(AAKER, 1996, p.68). Fan (2006, p.2) coloca que “o branding de países pode ser definido

como a soma total de todas as percepções de um país na mente dos *stakeholders* internacionais, que podem conter alguns dos seguintes elementos: pessoas, locais, cultura/língua, história, alimentação, moda, caras conhecidas, marcas globais, etc”. Utiliza-se de técnicas de comunicação, de criação de marca e mercado com o objetivo de promover a imagem de um país (FAN, 2006). Dinnie (2008) afirma que o *nation branding* dispõe de elementos que propiciam a um país a capacidade de diferenciar-se de outros atores, ou seja, permite a ele uma vantagem competitiva que incentiva visitar o país em questão. Assim como qualquer marca comercial, o *nation branding* tem seus “consumidores” que, no caso, são representadas pelas populações estrangeiras; o seu objetivo é exatamente estabelecer uma comunicação para esse público, podendo ser direcionado para: atrair investimento estrangeiro, atrair turistas, reposicionar a imagem do país tornando-a positiva, entre muitos outros. O *nation branding* é composto por seis dimensões: turismo, exportação, governo, investimento e imigração, cultura e história e pessoas (ANHOLT, 2009). No caso do Japão, a cultural é a principal dimensão dos esforços de *nation branding*.

3. Cool Japan

Criada com o intuito de expandir a influência do país nos campos cultural, econômico, social e político para outros países, uma estratégia de política internacional proposta pelo governo japonês foi o *Cool Japan*. O termo teve origem no artigo Japan’s Gross National Cool, publicada na revista Foreign Policy por Douglas McGray em 2001. No artigo, McGray cita o potencial do Japão em se tornar uma superpotência cultural, deixando um pouco de lado aquela imagem mais conservadora, dando lugar a um país com música pop, eletrônicos, arquitetura, moda, animação e gastronomia. No artigo, ele mostra-se surpreendido pela rápida recuperação do Japão pós-crise econômica e políticas. Apontou como os principais elementos nipônicos que ficaram conhecidos internacionalmente, o *sumô*, a gastronomia e a moda. Para ele, toda essa cultura “*cool*” foi impulsionada pela recessão (MCGRAY, 2001).

O *Cool Japan* foi uma medida tomada pelo governo para melhorar a imagem do país, que tem sido abalada por eventos históricos, tais como participações em guerras, atuação de governos anteriores, problemas com outros países asiáticos. Esses eventos fizeram o Japão ter uma imagem de país conservador e pouco amigável. Com o *Cool Japan*, o Japão reconstruiria sua imagem, gerando condições favoráveis na sua relação com o mundo. Sendo assim, a circulação de produtos japoneses no mundo, inspiraria consumidores do globo ansiando por produtos de origem japonesa, com isso o país ampliaria as exportações de seus produtos culturais (ALLISON, 2009).

Taro Aso, em discurso proclamado em abril de 2009, fala sobre o projeto *Cool Japan*. Ele fala que o país é uma grande fonte de conteúdo de entretenimento e moda, e isso fez com que o Japão ganhasse a atenção do mundo todo, seja com suas animações,

jogos de computador, *mangás*³, moda e o mundo eletrônico de Harajuku e Akihabara⁴, Apesar disso, ele conta que esse *soft power* dessa indústria de conteúdo não gerou grandes negócios no exterior, representando menos de 2% de todas as vendas externas do Japão. Os planos do ex-ministro do Japão eram em investir nessa indústria, com a criação de um órgão que compraria as licenças para scripts de criadores populares, desenvolver canais de vendas e fornecer capital para a criação de obras no exterior de forma integrada, proporcionando incentivos à expansão dessa indústria de audiovisual e produção da cultura pop. Através da internet e dos mobile phones, desenvolver-se-ia obras e talentos transformando tais conteúdos em negócios⁵.

Além disso, o ex-ministro, a fim de pulverizar a cultura pop japonesa, propôs criar um prêmio para os artistas de *mangá* não-japoneses e introduzir no exterior os “Embaixadores culturais do Animê”, representado atualmente pelo personagem Doraemon (MONJI, 2010). Além desses projetos, outro projeto implementado pelo MOFA, o Ministério de Negócios Estrangeiros do Japão, foi a nomeação de três “embaixadoras” para o título de “Comunicadores de moda da Cultura Pop Japonesa”, ou mais conhecidas como embaixadoras do *kawaii*, termo designado para referir-se a coisas fofas ou meigas, desde o estilo Lolita até os mais ousados estilos que são possíveis encontrar em Harajuku. (HIGHLIGHTING JAPAN, 2009)

Para a realização do projeto *Cool Japan*, o governo criou um fundo de US\$ 500 milhões (HONG, 2014; JAPAN, METI, 2014). Esse projeto, basicamente, tem o intuito de melhorar a imagem do país e torná-lo atrativo, e com isso exportar sua cultura pop. Segundo o MOFA e a Fundação Japão, a cultura pop japonesa é caracterizada por: *animê media* (*mangá*, *animê*, videogames), música, TV e filmes, e moda japonesa, descritos a seguir.

a. *Animê media*

Pode-se dizer que uma das grandes conexões do Japão com o mundo são os *animês* e *mangás*. Em um período de dez anos — entre 1993 e 2003 — as exportações culturais japonesas triplicaram, chegando a 12,5 bilhões de dólares, sendo a indústria da animação (quadrinhos, desenhos animados e videogames) o maior impulsionador dessas exportações (GRAIEB, 2004).

O *animê media* acumula por ano de receita o equivalente a US\$ 2,1 bilhões, incluídas da TV, cinema, DVD e internet. Além disso, o varejo especializado em vender produtos baseados nos personagens de *mangá* e *animê* faturou em 2006 o equivalente a US\$13 bilhões (ONOUCHI, 2007). *Mangá* são as histórias em quadrinhos no estilo japonês, e um dos principais meios de divulgação da cultura e língua japonesa ao redor do mundo. O termo *animê* é uma abreviação da palavra japonesa (*animê* - shon), é derivada da palavra em inglês *animation*, que corresponde aos desenhos animados (SATO, 2007). Osamu Tenzuka é um grande nome para este universo. Ele foi o responsável, através

3. Histórias de quadrinhos japoneses.

4. Bairros em Tóquio.

5. Discurso disponibilizado em http://japan.kantei.go.jp/asospeech/2009/04/09speech_e.html

de seus *mangás* por convencionar características dos *animês* que vemos atualmente, ou seja, com o uso de uma linguagem e estética cinematográfica conjugada à serialização das histórias (GRAVETT, 2006). Nessa indústria, vale destacar também um grande nome da animação cinematográfica que contribuiu muito para a imagem do país: Hayao Miyazaki com filmes como *Meu vizinho Totoro*, 1989; *O Castelo Animado*, 2004; e o ganhador do Oscar de 2003 como o melhor longa-metragem animado, *A viagem de Chihiro*, 2001.

b. Música

A respeito da música pop japonesa vale mencionar o J-Pop , abreviação de Japanese Popular Music, que é música japonesa influenciada por ritmos populares ocidentais (SATO, 2007). Ayumi Hamasaki, BoA, Utada Hikaru e Amuro Namie são algumas das principais cantoras desse estilo, e dentre as boy-bands podemos citar o grupo KAT-TUN. No gênero J-Rock vale citar as bandas L'arc~en~Ciel e Orange Range.

O J-music (que inclui todos os gêneros da música japonesa, como o pop e o rock) movimenta uma indústria fonográfica, considerada a segunda maior do mundo, atrás somente dos Estados Unidos (ALBUQUERQUE, 2015).

Relacionado ao *Animê Media*, existe os *Animê Songs*, que inclui os mais variados gêneros da música japonesa, mas que se caracterizam por serem canções-tema de séries, filmes e animações, podendo ser interpretadas por dubladores e cantores especializados nesse ramo, assim como por figuras populares *da J-Music* (NAGADO, 2007).

Existem cantores que são verdadeiros personagens de *animê* e estão fazendo bastante sucesso na web. Hatsune Miku é a mais famosa delas, que corresponde, na verdade, a uma versão de Vocaloid. O Vocaloid é um programa que possibilita a sintetização de voz com tecnologia. O programa funciona como uma biblioteca de sons e propicia liberdade ao usuário em compor músicas ou fazer novas versões de vozes de personagem já existentes e criar videoclipes (KENMOCHI, 2010).

c. Moda

Foi a partir da década de 50 que houve uma reviravolta da moda tradicional japonesa para a atual moda urbana, que é visivelmente perceptível nas ruas dos centros de Harajuku e Shibuya⁶. A moda urbana japonesa é uma mistura de elementos socioculturais ocidentais e orientais. As roupas são muito marcantes e distinguem os vários microgrupos presentes no país. Dentre elas, podemos citar o estilo *Kogaru*, caracterizado por um visual semelhante ao de uma colegial rebelde, usando minissaia e cabelos descoloridos; o *Ganguro* que se caracteriza pelo tom de pele altamente bronzeado de forma artificial, que contrasta com a maquiagem branca em certos pontos da face, e o uso de botas plataformas; o *Gyaru* que tem Paris Hilton como inspiração de looks, com muita maquiagem e o uso de lentes que aumentam a retina para se parecer com os olhos ocidentais; o Lolita que se assemelham às bonecas francesas de estilo

6. Bairros em Tóquio.

vitoriano; o *Visual Kei* que é marcado por um visual mais gótico e sombrio, sem deixar de ser extravagante; é o estilo característico de bandas de *J-rock* (rock japonês); o *Decora* onde os adeptos desse estilo vestem tudo o que há de colorido, sem limites; e o *Mori Girl*, também chamado de *Dolly Kei* que reinventa looks com roupas de segunda mão (MACIAS e EVERS; 2007).

4. A experiência da cultura pop japonesa no Brasil

O primeiro contato da produção cultural japonesa em mídia televisiva brasileira foi a transmissão da série *National Kid* em 1964, pela emissora Record; o sucesso trouxe aos brasileiros a imagem do super-herói japonês (SATO, 2007). Nos anos 80, as séries japonesas repletas de super-heróis, monstros gigantes e robôs ganharam o gosto dos brasileiros e fizeram muito sucesso (PEREIRA, 2008), como Jaspion e Changeman. Essas séries, chamadas de *live-action*, abriram as portas para os *animês* nas TVs brasileiras (VILIEGAS, 2001).

Os *animês* chegaram ao Brasil por volta da década de 1960 na TV aberta com o *animê Oitavo Homem*, mas foi só a partir de 1994, com um investimento bilionário do governo japonês, que começou a conquistar fãs brasileiros. O primeiro grande sucesso a eclodir no Brasil foi a animação *Os Cavaleiros do Zodíaco*, transmitido pela TV Manchete no segundo semestre de 1994. O sucesso impulsionou a venda de brinquedos e revistas especializadas sobre o desenho. Além desse, outros *animês* que geraram grande repercussão em terras brasileiras foram: *Dragon Ball* e *Pokémon*. O Brasil é um dos países que mais recebeu títulos de *animês* (NAGADO, 2007). Apesar disso, dos anos 60 até hoje, os *animês* transmitidos pela TV brasileira, tanto aberta quanto fechada, têm desagradado os fãs, que anseiam por variedade e qualidade, uma vez que muitas cenas são censuradas pelas emissoras, e esse tipo de mediação pelas distribuidoras interfere na experiência dos brasileiros que consomem esses produtos.

Por sua vez, os *mangás* só chegaram ao Brasil no final dos anos 80 para os 90 com *Lobo Solitário*, em 1988, seguido de *Akira* dois anos depois. De acordo com Oka (2005), houve uma pausa de dez anos nas publicações de *mangás*, devido à falta de repercussão. Somente a partir de 1999, com a chegada de *animês* como *Pokemon*, *Samurai X*, *Dragon Ball Z* e *Sakura Card Captors* a situação mudou. Os *animês* e *live actions* impulsionaram as vendas de *mangás*, atingindo um número de 30 exibições desses gêneros nos canais brasileiros. No início, os *mangás* eram distribuídos em formato ocidental, como os livros que conhecemos, ou seja, com a leitura da esquerda para a direita. A partir de 2000, as editoras resolveram lançá-los com a manutenção do formato oriental, com a leitura da direita para esquerda. Com os títulos importados, portanto, com a necessidade de pagamento de direitos autorais entre outras despesas, com a desvalorização da moeda brasileira em relação ao dólar em 2002, o mercado editorial sofreu queda nas vendas de histórias de quadrinhos, mas o fenômeno não afetou a venda de *mangás*, que teve um aumento no número de títulos (GOTO, 2003).

As principais editoras que trouxeram os *mangás* para o público brasileiro são: Conrad, JBC, Panini e NewPop, que somaram juntas 105 títulos de *mangás* à venda nos sites das editoras no ano de 2007. Para Gusman (2005), o *mangá* chegou ao país e assumiu um papel de atender à demanda de novos leitores, que não estavam acostumados a consumir as histórias de quadrinhos americanas, e representava a principal fatia do mercado nacional de quadrinhos. Em 2007, os exemplares que circulavam pelo país de *mangás* pela Conrad e JBC somavam 140 mil por mês, enquanto as histórias de quadrinhos de super-heróis alcançavam um número de apenas 20 mil exemplares, e os da Disney com menos de 30 mil.

Outro microgrupo presente no Japão, que surgiu dessa paixão pelo *animê* e *mangá* e se espalhou de forma intensa no mundo todo são os *otakus*. Os *otakus* tem uma ligação tão forte com os elementos que compõem o *animê media*, que Azuma (2001) classifica como uma subcultura, ou a cultura *otaku*. Grande parte dos consumidores brasileiros que adquirem os produtos de mídia nipônica faz parte desta subcultura. Eles são marcados pelo colecionismo (NAGADO, 2005) e consumismo (AZUMA, 2001); alguns incorporam personagens e imitam suas vestimentas e até características psicológicas (*cosplayers*). Ao contrário do perfil *otaku* japonês, que se mostra tímido e antissocial, o *otaku* brasileiro distancia-se dessa imagem, e mantém sua própria essência (CARLOS, 2011). A respeito disso, Nagado (2005) afirma:

O público brasileiro é formado por muitas garotas e casais de namorados otakus, o que seria uma contradição no Japão. Muito mais soltos, entusiastas e barulhentos do que suas contrapartes orientais, os fãs brasileiros se acotovelam por um autógrafa de seu dublador preferido, pulam ouvindo animê songs como se estivessem em um show de rock e promovem uma confraternização bem brasileira, que certamente, estão distantes do fanatismo solitário e isolado presente em muitos otakus japoneses (NAGADO, 2005).

O principal meio de se socializar e consumir a cultura *otaku*, no Brasil há eventos que reúnem diversos conteúdos a respeito deste universo, dentre eles podemos citar o *Animê Friends* que ocorre anualmente em São Paulo, organizado pela empresa privada de eventos voltada para a cultura pop oriental, Yamato Corporation, e também o evento *Cool Japan* que ocorreu em 2009 no Rio de Janeiro e foi organizado em conjunto pela Academia Brasileira de Letras, Instituto Japão Pop BR e Consulado do Japão (MADE IN JAPAN, 2009). Em São Paulo, o bairro da Liberdade, uma área de relevância, pois remete à imigração dos japoneses ao Brasil, é o paraíso para os *otakus* brasileiros, onde é possível consumir e vivenciar a experiência da cultura pop japonesa. Paralelamente, com a ascensão da Internet, o consumo desses produtos midiáticos japoneses aumentou devido a atividades colaborativas entre fãs, que disponibilizam e traduzem episódios das animações online.

Pode-se classificar o consumidor *otaku* brasileiro como um consumidor-artesão, que se baseia na personalização e/ou humanização da mercadoria; investindo sua

subjetividade e criatividade no objeto; e é oposto do consumidor passivo. Esse tipo de consumo proporciona experiências agradáveis aos consumidores, e o torna envolvido na concepção e produção do objeto a ser consumido (CAMPBELL, 2004). A grosso modo, é uma experiência de consumo através da humanização de objetos da mídia de massa, propiciando a eles um toque pessoal e subjetivo. Eles não consomem somente o produto em si, mas toda uma cultura.

Conclusão

Apesar do número considerável de consumidores brasileiros de produtos midiáticos japoneses, a oferta ainda é pequena se comparada à demanda. O consumo de produtos culturais japoneses pelos brasileiros inicia-se pelos *animês* e *mangás*, e isto leva posteriormente para o consumo da música e da moda. O conteúdo de *animê media* é disponibilizado, em sua maior parte, pela internet por meio de serviços colaborativos entre fãs. No ano de 2008, o Brasil correspondia a menos de 10% do total mundial do mercado consumidor legal de *animês* e produtos relacionados (SHIMANOUSHI, 2009). Analisando o potencial de aceitação e consumo desses produtos no Brasil, acreditamos que ainda há possibilidade de uma larga ampliação desse mercado para essa indústria.

O governo do primeiro ministro, Shinzo Abe, até 2014, pretendia impulsionar as indústrias criativas do Japão no exterior, com um orçamento de US\$ 883 milhões. Uma das medidas tomadas pelo governo para penetrar a cultura japonesa pelo mundo tem sido o investimento em filmes e em canais de TV com programação japonesa voltada para o público ocidental, como o canal Waku Waku TV; por enquanto o Brasil ainda não foi cotado para transmiti-lo. A iniciativa teve origem com a observação do sucesso da Coreia do Sul em exportar suas novelas e músicas para o restante do mundo (THE ECONOMIST, 2014).

Uma das principais queixas de fãs de *Animê Media* no Brasil é que *animês* e *mangás* sofrem distorções em suas traduções e edições/cortes de cenas, pois fora originariamente produzido para o público jovem (MALONE, 2006). O problema consiste no fato de que as emissoras brasileiras direcionam para o público infantil os *animês*, de forma que estão sujeitas a obedecer as leis referentes à faixa etária. Os *otakus* brasileiros, em sua maioria, possuem um perfil jovem de 12 a 25 anos, pertencentes às classes A e B.

Na linguagem de mercado, podemos dizer que a estratégia do *Cool Japan*, visa a um reposicionamento da marca Japão. Segundo Telles (2004, p.73), reposicionamento é “[...] a ação de redefinir os elementos da identidade de marca a serem ativamente comunicados para um dado público-alvo”. Sendo assim, o Japão pode ter conseguido obter uma imagem positiva do país em terras brasileiras através de seus esforços de *soft power* com a estratégia de *Cool Japan*. Essa imagem positiva pode estar sendo refletida não só no Brasil, mas também em outros países. Aso, o ex-primeiro ministro japonês, mencionou a atitude positiva que uma grande parte dos países tem com o Japão, obtendo

boas classificações sobre o seu *brand strength*. Assim como uma empresa, um país também depende de uma gestão que trabalhe uma imagem positiva para prosperar e realizar exportações de seus produtos (ANHOLT, 2010).

Referências Bibliográficas

- AAKER, D.A. **Building Strong Brands**, New York: The Free Press. 1996.
- ALBUQUERQUE, Carlos. **No Japão, o CD resiste: venda de música em compact disc ainda responde por 85% do mercado**. O Globo, São Paulo. 19 jan. 2015. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/no-japao-cd-resiste-venda-de-musica-em-compact-disc-ainda-responde-por-85-do-mercado-15088198>>. Acesso em: 30 mai. 2015.
- ALLISON, Anne. **The cool brand, affective activism and Japanese youth. Theory, Culture & Society**. Los Angeles: Sage, 2009. p. 89-111.
- ALMEIDA, Paulo Roberto de. **As últimas décadas do século XX: fim do socialismo e retomada da globalização**. In: SARAIVA, José Flávio Sombra (Org.). História das Relações Internacionais Contemporâneas: da sociedade internacional do Século XIX à era da globalização. São Paulo: Saraiva, 2008, p. 253-316.
- ANHOLT, Simon. **Nation Brand Hexagon**. Citado em Kemming, Jan Dirk. Nation Brand Management in Political Contexts: Public Diplomacy for Turkey's EU Accession. Giessen, 2009. p.21.
- _____. **Definitions of Place Branding: Working Towards a Resolution, Place Branding and Public Diplomacy**, 6 Vol., 1-10, 2010.
- ASO, Taro. **Diplomacia do Japão: Garantindo a Segurança e a Prosperidade**. *Japan Institute of International Affairs*, 30 jun. 2009. Discurso Proferido por Sua Ex^a Sr. Taro Aso, Primeiro-Ministro do Japão. Disponível em: <<http://www.mz.emb-japan.go.jp/Garantindo%20a%20Seguranca.pdf>> Acesso em 22 de abril de 2015.
- AZUMA, Hiroki. **Otaku: Japan's Database Animals**. Minnesota Press, 2001.
- BRASIL. Brasil e Japão assinam 9 acordos de cooperação internacional. Portal Brasil. Brasília, 01 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2014/08/brasil-e-japao-assinam-9-acordos-de-cooperacao-internacional>>. Acesso em 23 de abril de 2015.
- CAMPBELL, Colin. **O consumidor artesão: cultura, artesanian e consumo em uma sociedade pós-moderna**. Antropolítica, Niterói, n. 17, p.45-67, 2. sem. 2004.
- CARLOS, Giovana. **O(s) fã(s) da cultura pop japonesa e a prática de Scanlation no Brasil**. Dissertação de Mestrado. PPG Comunicação e Linguagens, UTP, Curitiba, 2011.
- DINNIE, K. **Nation Branding: Concepts, Issues, Practice**, Oxford, Butterworth Heinemann, 2008.
- FAN, Y., **Branding the Nation: What is Being Branded?**. Journal of Vacation Marketing, 12, 2006.

- _____, **Branding the Nation: Towards a Better Understanding**, Place Branding and Public Diplomacy, 6 Vol., 98-100, 2010.
- FLATH, David. **The Japanese economy**. Oxford, New York. Oxford University Press, 2005.
- GRAIEB, C. **O Japão é pop**. VEJA. n. 1835, 7 jan. 2004. Disponível em: <<http://www.abrademi.com/?p=505>>. Acesso em: 25 mai. 2015.
- GRAVETT, Paul. **Mangá: como O Japão Reinventou Os Quadrinhos**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2006.
- GOTO, Marcel R. **A história do mangá no brasil**. Revista Herói, São Paulo, 2003.
- Governo do Estado de São Paulo. **1908-2008:100 anos Imigração Japão Brasil**. 2008. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/imigracaojaponesa/historia.php>>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- GUSMAN, Sidney. **Mangá**: hoje, o único formador de leitores do mercado brasileiro de quadrinhos. In: LUYTEN, Sonia B. (Org.); *Cultura pop japonesa: mangá e animê*. São Paulo: Hedra, 2005. p. 79-84.
- HIGHLIGHTING JAPAN. **Japan's pop culture broadens its international reach**. v.3, n.5, set. 2009. Disponível em: <http://www.gov-online.go.jp/pdf/hlj_ar/ vol_0026e/10-13.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2015.
- HONG, Euny. **Soap, sparkle and pop**. The Economist Newspaper, Londres, 9 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.economist.com/node/21611039>>. Acesso em: 7 fev. 2015.
- JAPAN, METI (Ministry of Economy, Trade and Industry). **Cool Japan Initiative**. 2014. Disponível em: <http://www.meti.go.jp/policy/mono_info_service/mono/creative/file/1406CoolJapanInitiative.pdf>. Acessado em: 7 jun. 2015.
- KENMOCHI, Hideki. **VOCALOID and Hatsune Miku phenomenon in Japan**. Tokyo, 2010.
- LUYTEN, Sônia M. Bibe. **Mangá produzido no Brasil: pioneirismo, experimentação e produção**, In: XXVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. Belo Horizonte: INTERCOM, 2003.
- MACIAS, Patrick; EVERS, Izumi. **Japanese Schoolgirl**. Inferno. São Francisco: Chronicle Books, 2007.
- MALONE, Verena. **Desenho-animado One Piece estréia em versão editada no Brasil**. Made in Japan. São Paulo, 03 mai. 2006. Disponível em: <<http://madeinjapan.uol.com.br/2006/05/03/desenho-animado-one-piece-estrea-em-versao-editada-no-brasil/>>. Acesso em: 7 abr. 2015.
- MCGRAY, Douglas. **Japan's gross national cool**. Foreign Policy Magazine, 2001. 10p.
- MDIC (Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio do Brasil). **Balança comercial brasileira: dados consolidados**, 2014.
- MONJI, K. **Pop culture diplomacy**. Public Diplomacy Magazine. v.3, p.104-108, winter, 2010.
- NAGADO, Alexandre. **Almanaque da Cultura Pop Japonesa**. São Paulo: Via Lettera, 2007.

- _____. **O mangá no contexto da cultura pop japonesa e universal.** In: LUYTEN, Sonia B. (Org.); *Cultura pop japonesa: mangá e animê.* São Paulo: Hedra, 2005.
- NYE, Joseph S. **Soft power.** *Foreign policy*, 1990, p. 153-171.
- OKA, Arnaldo Massato. **Mangás traduzidos no Brasil.** In: LUYTEN, Sonia B. (Org.); *Cultura pop japonesa: mangá e animê.* São Paulo: Hedra, 2005. p. 85-94.
- ONOUCHI, M. **General introduction to manga, animê and game.** In: JAPÃO. EMBASSY OF JAPAN, LONDON. (Ed.). *Creative Japan*, 2007. p. 4-7.
- PEREIRA, Paulo Gustavo. **Almanaque dos seriados.** São Paulo: Ediouro, 2008.
- SATO, C. A. **JAPOPOP: o poder da cultura pop japonesa.** NSP-Hakkosha: São Paulo, 2007.
- SHIMANOUSHI, Ken. **A crise econômica mundial e a relação bilateral Brasil-Japão.** 2009. Palestra realizada no dia 13/05 na sede da Fiesp, São Paulo. Disponível em: <<http://pt.camaradojapao.org.br/camara-em-acao/opiniaio/?materia=7251>>. Acesso em: 30 mai. 2015.
- SQUARING the Cool.** *The Economist*, Tokyo, 16 Jun. 2014. Disponível em: <<http://www.economist.com/blogs/banyan/2014/06/japans-soft-power>>. Acesso em: 18 abr. 2015.
- SNOW, N.; TAYLOR, P. M. (Eds). **Routledge handbook of public diplomacy.** New York: Routledge, 2008.
- TELLES, R. **Posicionamento e reposicionamento de marca: uma perspectiva estratégica e operacional dos desafios e riscos,** 2004. Tese (Doutorado em Administração) – PPGA-FEA/USP.
- UEHARA, Alexandre Ratsuo. **A política externa do Japão no final do século XX: o que faltou?.** São Paulo: Annablume, 2003
- _____. **Inserção Internacional do Japão e do Brasil no Século XXI.** Fundação Japão em São Paulo, 2012.
- VILIEGAS, Renato. **Se não fosse por eles... Henshin.** São Paulo, n. 21: 18-22, 2001.
- VOGEL, Ezra F. **Japan as number one: lessons for America.** Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- YOSHIMOTO, Mitsushiro. **The status of creative industries in Japan and policy recommendations for their promotion.** Social development research group, 2003

DE AOMORI AO SHURI: EXCERTOS DO DIALETO DA LÍNGUA JAPONESA

Kaoru Tanaka de Lira¹
Marcus Tanaka de Lira²

Resumo: O território japonês, formado por várias ilhas montanhosas, apresenta uma grande variação dialetal, por vezes, ininteligíveis para outros habitantes do país. Visando suprir a falta de materiais que descrevam a variedade dialetal encontrada no Japão que possam ser consultados por alunos dos diferentes cursos universitários de formação de professores de língua japonesa em atividade no Brasil, as páginas a seguir descrevem alguns dos diferentes aspectos da variação dialetal no arquipélago. Após a introdução do conceito de dialeto, língua padrão e língua comum, serão descritas as divisões dialetais do Japão, e serão expostas algumas das características de variação fonética, fonológica e morfossintática entre os dialetos da língua, assim como será dado um pequeno retrato dos dialetos de Tsugaru e Tosa.

Palavras-Chave: *Variação dialetal; língua japonesa; kagyûkô, propagação radial; Okinawa-go;*

Abstract: The Japanese territory, constituted by several mountainous islands, shows a wide variety of dialects, often unintelligible to other inhabitants of the country. Hoping to solve the dearth of material describing the variety of dialects found in Japan that may be useful to students of different university-level Japanese language courses in activity in Brazil, the following pages describe briefly some of the different aspects found among Japanese dialects in the archipelago. After the introduction of the concept of dialect, standard language, common language, and what the dialect divisions in Japan are, there is an explanation concerning language variation at the phonetic, phonological, and morphosyntactic levels of the language, as well as a sample of the Tsugaru and Tosa dialects.

Keywords: *Dialect variation; Japanese language; kagyûkô; Radial propagation; Okinawa-go*

1 Professora Mestre do Departamento de Línguas e Literatura Estrangeira, Instituto de Ciências Humanas e Letras - ICHL, Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Manaus, Brasil; kaorufreedom@gmail.com

2 Professor Doutor do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET-UnB, Instituto de Letras - IL, Universidade de Brasília - UnB, Brasília, Brasil; lira.marcus@gmail.com

1. O que é um dialeto?

Antes de qualquer coisa, é preciso discutir o conceito de dialeto (*hōgen* 方言 em japonês). Quando se fala em dialetos, normalmente se fala de uma variedade, uma subdivisão de uma língua. Sendo assim, há a necessidade de se conceituar o que é língua. Na realidade não há um consenso entre os linguistas sobre o que é uma língua. Havendo dificuldades em se conceitua-la, conseqüentemente, há também dificuldades em conceituar o que é um dialeto e quando um dialeto passa a ser considerada uma nova língua (CHAMBERS e TRUDGILL, 1998, p. 03). Contudo, serão colocados abaixo os conceitos de alguns teóricos.

Para McWhorter (2004) o conceito de língua é um conceito artificial e arbitrário:

“Conseguimos entender o que são dialetos apenas ao nos livrar da concepção errônea comum de que o dialeto é uma versão degradada da língua padrão. O que cria os dialetos não é preguiça, mas mudança linguística simples”. (MCWHORTER, 2004, p. 7)³

Para Chambers & Trudgill (1998), dialeto se refere às variedades que são gramaticalmente (e talvez lexicalmente), assim como fonologicamente diferentes de outras variantes (2004).

“A não ser que haja uma condição especial, a diferença lingüística é pequena entre regiões próximas, e maior entre localidades distantes, chegando a ponto de os falantes não se entenderem. Assim são formadas diferentes línguas, mas não existe uma regra para se definir quanta diferença seria necessário para que duas variantes sejam consideradas duas línguas ou dois dialetos.” (KUNO, 2006, p. 60)

No Japão, é encontrado em um manuscrito chinês da Era Heian o registro mais antigo da palavra *hōgen*, dialeto. Esta é usada com o significado mais próximo a língua regional (SUZUKI, HAYASHI, *et al.*, 1995, p. 232).

É importante, antes de começar a se falar nos dialetos do Japão, estar consciente que a variação ocorre em todos os níveis da língua. Bagno (2007) divide em 6 níveis sendo eles: (1) variação fonética-fonológica; (2) variação morfológica; (3) variação sintática; (4) variação semântica; (5) variação lexical e (6) variação estilístico-pragmática (BAGNO, 2007, p. 39-40). Para os dialetos da língua japonesa, trataremos apenas das 5 primeiras variações, pois a variação estilístico-pragmática pode ser muito específica para o presente resumo que pretende descrever de forma geral os dialetos do Japão.

3 Original em inglês: “We can understand what dialects are only by shedding the common misconception that a dialect is a degraded version of the standard language. What creates dialects is not sloth but simple language change.”

2. Dialeto do Japão

Segundo Shibatani (1990), o Japão é extremamente rico em variações dialetais (p.185). Suzuki *et al.* (1995) respalda afirmando que a língua japonesa, mesmo comparada às outras línguas existentes no mundo, é classificada em um grupo com grandes variações dialetais (p. 238). Ainda segundo Shibatani (1990), as distinções são tamanhas que, muitas vezes, são mutuamente incompreensíveis entre falantes de dialetos distintos. Os falantes do dialeto de Kagoshima, ao sul da ilha de Kyûshû, por exemplo, não são compreendidos pela maioria das pessoas da ilha principal, Honshû. Do mesmo modo, as pessoas de Aomori e Akita não são compreendidas por pessoas da área metropolitana de Tôkyô ou qualquer lugar do oeste do Japão (SHIBATANI, 1990, p. 185). Porém, a comunicação entre falantes de dialetos distintos no arquipélago é possível graças ao uso do que é chamado de *kyôtsûgo* (共通語), ou seja, a língua comum. Desse modo, é necessária uma breve discussão sobre o conceito de língua-padrão, *hyôjungo* (標準語) e língua comum da qual se opõe aos dialetos.

3. Língua padrão e língua comum

Segundo Shibatani (1990), a existência de dialetos no Japão já era relatada na antologia de poemas japonês, o Man'yôshû (759 A.C.), onde se encontram canções que fazem distinção dos dialetos do Leste e Oeste do arquipélago.

Há indicações de que as pessoas do início do século XVII tinham uma ideia razoavelmente clara de qual dialeto deveria ser considerado “padrão”. Fato esse que pode ser visto nas descrições da língua japonesa feitas pelo missionário cristão Rodriguez que nota que o “verdadeiro” japonês coloquial é aquele usado na corte da capital Kyôto. O glossário onde está listado o que os ditos significam na expressão de Kyôto é outra evidência de que o dialeto da antiga capital era considerado padrão (SHIBATANI, 1990).

Mesmo quando a sede do governo foi transferida para Edo (atual Tôkyô) em 1603, o *status* do dialeto de Kyôto não foi ameaçado imediatamente. Isso porque a antiga capital e as cidades vizinhas, como Ôsaka, estavam incluídas no centro econômico e cultural que dominava o resto do país. Entretanto, o domínio linguístico do dialeto de Kyôto foi ruindo de acordo com a consolidação de Edo. Com o passar do tempo, a ideia de que o dialeto de Edo como língua padrão se espalhou durante a era Meiji reforçado pela nova capital, Tôkyô.

No Japão, as palavras língua padrão (標準語) e língua comum (共通語) são frequentemente usadas sem distinção e sem causar muitas complicações, porém entre os pesquisadores essa diferença é bem feita (SUZUKI, HAYASHI, *et al.*, 1995, p. 233).

Segundo Kuno (2007), língua padrão é algo determinado de forma artificial, uma forma ou modelo que devem existir onde se estabeleça um critério de

comparação ou marco (p.8). Assim, no Japão, língua padrão é uma forma idealizada que não existe de fato (SUZUKI, HAYASHI, *et al.*, 1995, p. 233; KUNO, 2006, p. 61).⁴

Inicialmente, a necessidade de uma língua padrão também surgiu na confecção de livros didáticos para a educação básica. Contudo, a disseminação da língua padrão fez surgir um complexo de inferioridade entre os falantes de dialetos periféricos e trouxe uma devastação linguística. O incidente mais notório do preconceito em relação aos dialetos periféricos foi *hôgen fuda*, uma placa feita de madeira onde era escrito “dialeto” que era pendurado no pescoço das crianças que usassem dialetos na escola (SHIBATANI, 1990, p. 186).

Em contrapartida, a língua-comum surgiu de forma natural e espontânea, e difere da língua padrão, pois esta é produto de uma idealização, virtual, ao passo que aquela constitui uma linguagem realmente existente. O termo língua comum foi utilizado no lugar de língua padrão pelo *National Institute for Japanese Language and Linguistics* (NINJAL) após a Segunda Guerra Mundial e difundida pelos profissionais de ensino da língua pátria (*kokugô*) e seus pesquisadores (SUZUKI, HAYASHI, *et al.*, 1995, p. 233). A língua comum foi adotada para que pessoas de diferentes dialetos pudessem se comunicar e é usada em ocasiões formais com desconhecidos.

4. Divisão dialetal do Japão

Apesar de haver várias divisões dialetais do arquipélago japonês, o mais popular e difundido na linguística japonesa é a divisão de Tôjô Misao (1954)⁵ (SHIBATANI, 1990, p. 187). Tôjô divide os dialetos do arquipélago como demonstrado no mapa (figura 1) e no diagrama abaixo (figura 2).

4 我が国において「標準語」とは現実には存在しない理想体ともでもいうべきものである。(SUZUKI, HAYASHI, *et al.*, 1995, p. 233)

5 東条 操 (1882- 1966)

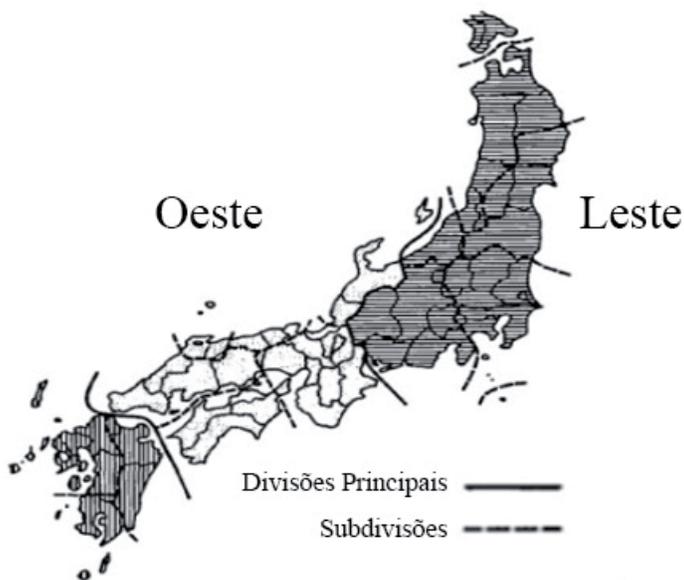


Figura 1: Divisão geográfica dos dialetos do Japão (SHIBATANI, 1990, p.189)

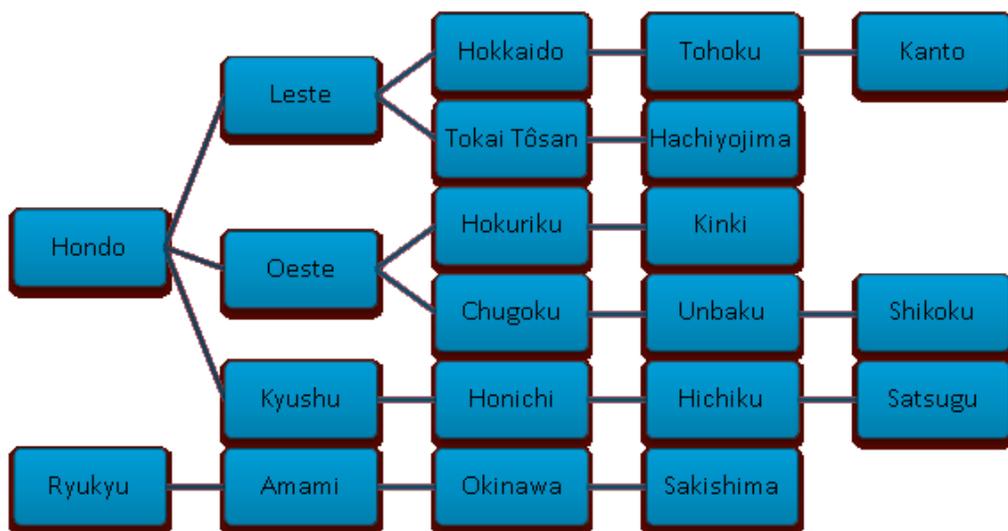


Figura 1: Divisão dialetal do Japão (SUZUKI, HAYASHI, et al., 1995, p. 242)

De uma maneira geral, podem-se dividir as variantes da língua japonesa em dialetos da ilha principal (Honshû) e de Ryûkyû (Okinawa). E os dialetos do Leste e Oeste incluindo os dialetos de Kyûshû nos do Oeste. Na sequência, serão descritos as características gerais das divisões maiores.

5. Língua de Ryukyu

A província da atual Okinawa e as ilhas ao seu redor formavam o reino de Ryûkyû com capital em Shuri 首里(atual Naha). A língua usada neste reino era chamada de Ryûkyû-go (Ryûkyûan ou Luchuan) (SHIBATANI, 1990, p. 189). Pode se dizer que o fato de ser conhecido como Ryûkyû-go (língua de Ryûkyû) e não de Ryûkyû-hôgen (dialeto de Ryûkyû) já demonstra a distância linguística desta com a língua falada em Honshû, mas mesmo sendo uma língua diferente, seus dialetos e sua origem comum com a língua japonesa contemporânea podem ajudar a entender melhor os dialetos japoneses. Para compreender melhor sobre esta língua, entretanto, é preciso percorrer, mesmo que de forma sucinta, pela história da atual província de Okinawa.

O reino de Ryûkyû foi estabelecido no séc. XV e em 1609, passou a ser parte do clã Shimizu de Kagoshima, Kyûshû. Posteriormente, em 1879 na Era Meiji, tornou-se uma das províncias do Japão e só então recebeu o atual nome, Okinawa-ken (Província de Okinawa). Porém, após a segunda guerra mundial passou a ser ocupado pelos Estados Unidos, país que dominou as ilhas por 27 anos sendo devolvida ao governo japonês apenas em 1972.

Desse modo, apesar de por uma perspectiva histórica o Ryûkyû-go ser considerado uma língua independente do japonês, alguns estudiosos o consideram uma língua irmã da língua japonesa (CHAMBERLAIN Apud SHIBATANI, 1990, p.189). Suzuki *et al.* afirma no livro *Gaisetsu Nihongo Gaku* que a língua em questão se separou do protolíngua japonesa, possivelmente, entre os séculos II a VII. Por um lado, a variação manteve algumas formas do japonês antigo e por outro desenvolveu mudanças peculiares, explicando o porquê de haver diferença considerável entre as duas línguas (p.251). Há teóricos que comparam a relação entre as duas línguas com a do espanhol com o italiano ou do francês com o italiano. Isso se deve a semelhança da língua japonesa com a língua em questão que conserva características fonológicas, sintáticas e lexicais do japonês antigo.

5.1 Variações morfossintáticas:

Uma das peculiaridades da língua de Okinawa é que a flexão *shushikei* se distingue da *rentaiki*. As duas se flexionam de maneira similar no japonês contemporâneo. Porém, a língua de Okinawa mantém essa característica que também existia na língua japonesa antiga. Usando os termos do ensino de japonês como segunda língua, é como se tivessem duas formas dicionário: Uma para finais de frases e a outra quando estão em função adjetiva.

Exemplo⁶:

あのひとが かく 絵 は きれい だ。

ano hito ga **KAK-U** e wa kirei da. (língua comum)

3.SG SUJ desenhar-Ñ.PSD.RTK desenho TOP bonito COP

“O desenho que aquela pessoa desenha é bonito”

あのひとは きれい な 絵 を かく。

ano hito wa kirei na e wo **KAK-U.** (língua comum)

3.SG TOP bonito ADJ desenho OBJ desenhar-Ñ.PSD-SSK

“Aquele pessoa desenha um desenho bonito”

Na língua de Okinawa, o verbo *kaku* (desenhar/ escrever) nas frases dos exemplos acima seria dito, respectivamente, [katʃuru] e [katʃun]. Assim, o verbo se flexiona da seguinte maneira:

Flexão	Língua comum	Ryûkyû
Mizenkei	書かない (kakanai)	[kakaN]
Ren'yôkei	書いた (kaita)	[katʃan]
Shûshikei	書く (kaku)	[katʃun]
Rentaikei	書く (kaku)	[katʃuru]
Katekei	書くならば(kakunaraba)	[katʃure:]
Meireikei	書け (kake)	[kaki]

5.2 Variações lexicais:

A teoria de que a língua de Ryûkyû e o japonês tiveram a mesma origem são reforçadas também pelos aspectos lexicais, pois muitas palavras da antiga língua japonesa foram preservadas na língua de Ryûkyû, mostradas abaixo nos dialetos de Shuri e Tôkyô:

6 Abreviaturas utilizadas: 3SG=terceira pessoa do singular; SUJ= sujeito; Ñ.PSD=não-passado; RTK=rentaikei; ADJ=adjetivo; TOP=tópico; OBJ=objeto; COP= cópula; SSK=shuushikei

Exemplos:

Shuri	Tôkyô	Significado
tud̥ʒi	tsuma	esposa
Wan	watashi	eu
warabi ⁷	kodomo	criança

5.3 Variações fonéticas:

Na língua de Ryûkyû, as vogais /e/ e /o/ da língua-padrão são equivalentes às vogais /i/ e /u/ (SUZUKI, HAYASHI, *et al.*, 1995, p. 252).

Shuri	Tôkyô	Significado
Ami	ame	chuva
Akiti	akete	abrir
Sudi	sode	manga

Apesar de possuírem apenas três vogais curtas (/a/,/i/,/u/), existe no dialeto de Shuri a vogal longa [o:] derivada de [au], [ao] e [ou]. Da mesma maneira, existe a vogal longa [e:] derivada de [ai] e [ae] (SHIBATANI, 1990, p. 194). Este fenômeno será melhor descrito posteriormente.

Em Honshû a consoante [p] virou [ɸ] no século VIII e eventualmente em [h]. Vários dialetos de Ryûkyû mantiveram o [p] (SHIBATANI, 1990, p. 194). Abaixo alguns exemplos:

Shuri	Língua Comum	Significado
pʔiru	hiru	durante o dia
pana	hana	flor
pi	hi	fogo
pa	ha	folha

Em Yaeyama, o [p] é realizado como um [f], fricativo lábio dental, em alguns contextos, contrastando entre si (SHIBATANI, 1990, p. 194). Exemplos:

⁷ A palavra /warabe/, na língua comum, significando criança é mantida em palavras como warabe uta, música infantil.

Yaeyama	Língua Comum	Significado
puni	hone	osso
funi	fune	navio

Essas características dos dialetos da língua de Ryûkyû mostram que os traços da antiga língua japonesa ainda mantidos em Okinawa são a melhor ilustração da teoria de que as áreas periféricas mantêm formas antigas da língua (SHIBATANI, 1990, p. 195).

6. Oposição Leste-Oeste

Os dialetos das ilhas principais (Hokkaido; Honshû, Kyûshû e Shikoku) são divididas em três grandes grupos, Leste, Oeste e Kyûshû. Porém, há um abismo dialetal que divide o Leste do Oeste de forma que alguns dialetologistas veem a possibilidade de dividir as ilhas principais em dois grupos, sendo Kyûshû incluído na parte oeste (SHIBATANI, 1990, p. 196).

A seguir as principais diferenças entre os dialetos do Leste e a do Oeste.

6.1 Variações morfossintáticas:

Segundo Shibatani (1990), os exemplos frequentemente citados no domínio morfossintático incluem:

1) o imperativo dos verbos terminados em vogal (verbos do grupo II);

Oeste	Leste	Significado
miyo / mi:	miro	Ver
okiyo / oki:	okiro	Acordar

2) a forma ta/te de verbos terminados em ゃ, dos verbos do I;

Oeste	Leste	Significado
haroota	haratta	Pagar
koota	katta	Comprar

3) a forma adverbial dos adjetivos;

Oeste	Leste	Significado
hiroonaru / hiruunaru	hiroku naru	ficar espaçoso
takoonaru	takakunaru	ficar caro
mezurasjuunaru/ mezurasiinaru	mezurasikunaru	Ficar raro

4) as formas negações;

Oeste	Leste	Significado
sen/siehen	shinai/shine:	não fazer
okin/okihen	okinai/ okine:	não acordar

5) as formas de cópula;

Exemplo: da (leste) – zya/ ya (oeste)

6) a forma dos verbos terminados em su.

Oeste	Leste	Significado
otoita	otoshita	Derrubar
daita ⁸	dashita	Tirar

6.2 Variações lexicais:

Abaixo alguns exemplos de variações lexicais:

Oeste	Leste	Significado
kemuri/keburi	kemu / kebu	Fumaça
nasubi	nasu	berinjela
nanuka	nanoka	sete dias
oru	iru	estar/existir (seres animados)
ototsui	ototoi	anteontem

⁸ Realização frequente na região de Chûbu.

shiasatte	yanoasatte	daqui há três dias
me	manako	olho
akai	akarui	claro

6.3 Variações fonéticas:

Ainda segundo Shibatani (1990), há três diferenças marcantes entre os dialetos do Leste e do Oeste nos aspectos fonéticos.

1. Labialização do /u/ - a vogal /u/ é não-arredondada no Leste [u] e arredondada no Oeste [u].
2. Alongamento de vogal em palavras monomoráicas - no Oeste, palavras de uma mora são alongadas e pronunciadas em duas moras. Por exemplo, em Tôkyô “árvore” e “nome” que são pronunciadas *ki* e *na*, respectivamente. Em Ôsaka, estas são pronunciadas *kii* e *naa*.
3. Acento tonal - na região leste, o chamado sistema de acento de Tôkyô é difundido enquanto o no oeste os sistemas de Kyôto e Ôsaka dominam as áreas centrais, como veremos posteriormente.

Fica claro que há uma divisão linguística profunda entre o Leste e o Oeste do Japão. A linha corre entre as prefeituras de Niigata e Toyama ao norte de Shizuoka e ao sul de Aichi.

As isoglossas⁹ são mais marcadas entre a região norte e central enquanto eles tendem a serem mais espalhadas na região sul. Isso se deve a cadeia de montanhas conhecida como Alpes Japoneses que correm verticalmente na região central e também porque tem tido maior tráfego no lado pacífico comparado ao lado do Mar do Japão. Assim, as características geográficas de toda a região têm contribuído na criação da oposição Leste-Oeste não só na esfera linguística, mas também em outros campos socioculturais (SHIBATANI, 1990, p. 198).

O que é mais interessante é o fato de que nas duas regiões, leste e oeste, há áreas que demonstram características de fala da outra região. Por exemplo, na região Leste, os falantes de Tôkyô (Yokohama) diferem em alguns aspectos do resto do dialeto do Leste. Em particular na fala de Tôkyô incluem alguns traços da região de Kyôto (Ôsaka). Além disso, no Oeste do Japão há ocorrências esporádicas de características dos falantes do Leste. Algumas dessas misturas de traços dialetais podem ser facilmente explicadas como casos de empréstimos. Os traços de Kyôto na fala de Tôkyô-Yokohama é um dos casos.

9 Isoglossa: linha que, num mapa linguístico, indica as áreas em que se concentram determinados traços linguísticos; pode ser fônica, morfológica, léxica ou sintática, de acordo com a natureza do elemento linguístico focalizado (Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa).

A fala de Kyôto-Ôsaka conservou o prestígio mesmo depois de o governo ter se mudado para Tôkyô, no início do século XVII e o status de língua do centro cultural e econômico foi poderoso o suficiente para influenciar a língua da nova capital. Segundo Shibatani (1990), a fala de Tôkyô se destaca do resto dos dialetos da região Leste em alguns aspectos. Enquanto na região Leste, em geral, tendem a juntar a sequência de vogais /ai/, /oi/ e /ui/ em [e:], [e:] e [i:], respectivamente, a fala de Tôkyô e de Kyôto pronuncia-se sem essa junção (p. 199).

Porém, Kuno (2006) afirma que a fusão das vogais seguidas, descrita acima, ocorre nos dialetos das regiões de Tokai, Chûgoku e Kyûshû e pode ser considerada maioria, com exceção da região de Kinki¹⁰ (p. 62), onde se localiza Kyôto e Ôsaka já citada por Shibatani. Assim, a fusão não é uma característica exclusiva da região Leste.

Exemplo:

Kyôto/ Ôsaka/ Tôkyô	Leste	Significado
takai	take:	caro (preço)
sugoi	suge:	formidável
samui	sami:	frio

A primeira vista, talvez seja complexo imaginar como o [ai] ou [ae] viram [e:]. Entretanto, é preciso ressaltar que o fenômeno descrito acima não é peculiar à língua japonesa. No português do Brasil, frequentemente vemos esse fenômeno como é o caso em que dois amigos se cumprimentam dizendo “E ai?” que pode virar “E aê?” e depois “Eê?”.

Uma evolução da fusão de vogais é a perda do alongamento da vogal final. Em Kagoshima, /hai/ cinza é dito /he/, sem alongamento.

7. Teoria de distribuição periférica de formas dialetais – *hôgen shûken ron*

Como já dito anteriormente, é comum a ocorrência de características dialetais do Leste no Oeste e em locais geograficamente distantes. Porém, nem tudo pode ser explicado como casos de empréstimos. Um exemplo é que o acento de Tôkyô pode ser visto no Oeste, como em San'in (Shimane, Tottori e Yamaguchi), Shikoku e Kyûshû.

“Uma hipótese que tem sido dada pra explicar o mistério diz que a língua do tipo oriental estava espalhada por todo o Japão desde o início, e desenvolvimentos posteriores das

10 A região de Kinki é composta pelas províncias de Ôsaka, Kyôto, Hyôgo, Nara, Mie, Gifu e Wakayama.

características ocidentais nas capitais antigas do Japão ocidental, Nara e Kyoto, se difundiram daí.” (SHIBATANI, 1990, p. 200)¹¹

Assim, as características da região de Kyôto se desenvolveram e se espalharam. O precursor da hipótese desta teoria no Japão, chamada de *hōgen shūken ron* (方言周圏論), foi Yanagita Kunio (1875-1962). O pesquisador coletou e estudou várias palavras locais para caracol e descobriu que formas novas eram encontradas em Kyôto e nas vizinhanças, enquanto antigas formas eram encontradas à medida que se afastava do antigo centro cultural (SHIBATANI, 1990, p. 200-201). Assim como quando uma pedra é atirada na água e do ponto onde a pedra cai são formadas ondas com propagação radial, quando novas formas ou palavras são criadas e propagadas, se sobrepõem as antigas e à medida que se afastam, perdem força, onde é comum manterem as formas originais e conseqüentemente mais antigas.

A situação foi ilustrada na figura 3 por Yanagita e foi chamado de *kagyūkō* (蝸牛考). Na figura, a forma retangular representa a ilha central. O centro de propagação é representado pela estrela e a propagação da palavra “caracol” que é conhecido como *dedemushi*; *maimai*; *katatsumuri*; *tsuburi*; *namekuji* do centro para a periferia (SUZUKI, HAYASHI, *et al.*, 1995, p. 255).

8. Oposição centro periferia:

Algumas características podem ser descritas a partir da oposição centro–periferia de acordo com a Teoria da distribuição periférica de Yanagita.

8.1 Variações fonéticas:

8.1.1 Palatalização das fricativas

Nos dialetos centrais há a palatalização da fricativa /s/ antes de /i/ e não antes de /e/. Ou seja, é realizado [jĩ] e [se]. Entretanto, acredita-se que havia a palatalização do /s/ diante de /e/ até século XV e a combinação [je] permanece não apenas a área periférica como nas regiões de Kyūshū, Tōhoku, Hokuriku e algumas áreas de Shikoku, mas também as nas vizinhanças de Kyôto e algumas partes de Ōsaka, Mie e Shiga. Nas áreas citadas, *sensei* é pronunciado /ʃenʃei/ (SHIBATANI, 1990, p. 202).

A palatalização é vista no português também. Com exceção dos leitores que venham de algumas regiões do nordeste, experimentem pronunciar a família do “T”. Não pronunciamos [ta], [te], [ti], [to], [tu] e sim [ta], [te], [tʃi], [to], [tu].

11 “One hypothesis that has been advanced toward explaining the mystery contends that the Eastern-type language was spread all over Japan at the beginning, and later developments of the Western characteristics in the old capitals in Western Japan, Nara and Kyoto, spread outward.”

Em Kyûshû, a palatalização do alveo-palatal antes de /e/ é comum.

Tôkyô	Kyûshû	Sig.
[mite]	[mitʃe]	olhar (flexionado)
[sode]	[sodʒe]	manga (roupa)

8.1.2 Velar labializada

O empréstimo de uma grande quantidade de palavras chinesas levou à introdução de novos tipos silábicos no japonês, [kwa] e [gwa]. Incorporados e estabilizados a camada lexical sino-japonesa até o século XVII tornando-se em [ka] e [ga] em Kyôto. Porém, o som foi preservado em algumas partes de Kyôto, algumas áreas periféricas de Tôhoku e na maior parte de Kyûshû etc.

Tôkyô	Kyôto, Tôhoku e Kyûshû	Significado
[kadʒi]	[kwadʒi]	incêndio
[kadʒi]	[kadʒi]	afazeres domésticos

Em certas partes da ilha próxima a Kyûshû, a labialização da velar se desenvolveu de tal forma que passaram a se pronunciar /kwa/ como /pa/. Assim, /kwa/ virou /ka/ em algumas localidades e em outras virou /pa/ (SHIBATANI, 1990, p. 203). Assim como a palavra “água” originada do latim aqua *[akwa] se tornou [apa] na língua romena.

8.1.3 Combinações com semivogal – vogal

A semivogal /j/ aparece antes das vogais /a/, /u/ e /o/ como em /ja/; /ju/; /jo/, a semivogal /w/, atualmente, só é visto antes do /a/ como em /wa/. Por isso, os verbos com o radical terminado em /w/, o som aparece na flexão negativa, veja o exemplo do verbo lavar (*arau*), abaixo.

Antigamente	Atualmente
arawimasu	ara(w)imasu
arawu	ara(w)u
arawanai	arawanai
araweba	ara(w)eba

Antigamente, além da grafia do wo que hoje é usado somente para marcar o acusativo, havia a gráfica para /wi/ e /we/.

wa	wi	u	we	wo
わ	ゐ	-	ゑ	を

A antiga combinação [wi], [we] e [wo] foi preservada em vários dialetos. Abaixo os dialetos e os sons preservados:

Localidades	Sons
dialetos de Takajôchô	wi e we
Região de Tôhoku	[we]/[wɛ] e [wo]
Região de San'in	[we]
Kyûshû / Tôhoku	[je]

8.1.4 Fricativas bilabiais

Como já visto anteriormente quando falado do dialeto de Ryûkyû, na ilha principal a consoante [p] virou [ɸ] que posteriormente virou [h], mas em algumas regiões a transição parou no [ɸ]. Exemplos dessa mudança são vistos nas palavras leste, [higashi] na língua comum que é pronunciado [ɸigashi] nas regiões de Tôhoku e San'in. Outro exemplo é a palavra “cinzas”, *hai*. Em Akita (Tôhoku), Miyazaki e Oita (Kyûshû) é pronunciado [ɸe:] (SHIBATANI, 1990, p. 204)

Há no grego, um exemplo mais familiar aos falantes de língua portuguesa do [p] virar [f]. A palavra telefone era pronunciada com [p], [telep^hone]. Esse resquício pode ser visto ainda na **escrita** desta mesma palavra em inglês *telephone*.

8.1.5 Fricativas/africadas contrastando na posição alveolopalatal

Nos dialetos centrais contemporâneos, não há distinção na pronúncia de entre じ/zi/ e ぢ/di/; ず/zu/ e づ/du/. Os sons /zi/ e /di/ são pronunciados [dʒi], e /zu/ e /du/ são pronunciados [dzu]. Entretanto, o contraste existia no dialeto de Kyôto até o fim do século XVI quando aos poucos passou a perder a distinção. A distinção dos quatro sons conhecida como *yotsugana* (四つかがな) e é preservada de várias maneiras nos dialetos atuais, mas com realizações distintas em cada local (SHIBATANI, 1990, p. 204). O dialeto de Tosa (Kôchi) é um dos dialetos que mantem a distinção dos quatro sons.

8.1.6 Nasalização antes de obstruentes sonoros (oclusivas e fricativas sonoras)

Em certas regiões do Japão, oclusivas e fricativas sonoras como /b/, /d/, /z/ e /g/ são pré-nasalizadas. Há também no sul de Tōhoku, o vozeamento da consoante /k/ e /t/. Assim, as palavras /ito/ (linha) e /ido/ (poço) são pronunciadas da mesma maneira, [ido]. Da mesma forma, /mato/ (alvo) e /mado/ (janela) são pronunciadas [mado]. Porém, no norte da mesma região, a distinção entre as palavras é mantida com a nasalização antes das consoantes /b/, /d/, /g/, e /z/, evitando-se assim, que as palavras de diferente significado sejam pronunciadas da mesma maneira. Por exemplo, a palavra /mato/ (alvo) é pronunciada [mado] e /mado/ (janela) é pronunciada [ma~do]. Exemplos no caso da velar /g/ seriam as palavras /taka/ (falcão) e /taga/ (aro) são pronunciadas, respectivamente, [taga] e [ta~ga] (SHIBATANI, 1990, p. 204-205). Abaixo a sistematização do fenômeno na região de Tōhoku.

Tōkyō	S. Tōhoku	N. Tōhoku
[-g-] ~ [-ŋ-]	[-ŋ-]	[-ŋ-]
[-k-]	[-g-]	[-g-]
[-t-]	[-d-]	[-d-]
[-d-]	[-d-]	[-~d-]
[-b-]	[-b-]	[-~b-]
[-dz-]	[-dz-]	[-~dz-]

Shibatani (1990, p. 205)

Shibatani (1990) afirma que o fenômeno descrito é resquício da articulação usada até meados do século XV em Kyōto. E esse mesmo fenômeno foi mantido em Kōchi. Na província que está localizada na região de Shikoku, /mado/ (janela) e /kabe/ (parede) são pronunciadas [ma~do] e [ka~be]. Além disso, a pré-nasalização se estende em consoantes oclusivas sonoras e fricativas sonoras em início de palavras. Por exemplo, /garasu/ virou [~garasu], /gomi/ virou [~gomi].

8.2 Variações Morfossintáticas:

Nos aspectos morfossintáticos, Shibatani (1990) traz alguns casos em que a Teoria da distribuição periférica é vista. Um deles é a marcação de ênfase do acusativo (objeto direto).

Nos dialetos centrais, a ênfase do objeto direto com finalidade contrativa é feito com o uso da partícula *wa*. Com exceção da partícula *ga*, anteriormente, assim como em outras partículas, era acrescida a partícula *wa* [ɸa] após a partícula *wo*. Provavelmente, era pronunciada [woba].

Essa marca é preservada, sendo pronunciada [ba] em áreas periféricas como Tōhoku, Kyūshū e Amami – em Okinawa.

9. Acento tonal

Para entender como se dá a diferença de acentos tonais em japonês, é preciso entender o que vem a ser acento tonal e como ele é essencial para entender a existência de classes de palavras em japonês.

Em português temos o que se chama “acento tônico”: Cada palavra tem uma sílaba tônica, que é a sílaba da palavra que é pronunciada de maneira mais forte (para entender a diferença, é só comparar as palavras “sáb^{ia}”, “sab^{ia}” e “sab^ía”).

Em japonês, as palavras podem ter o que chamamos de “acento tonal”: Cada mora (ou sílaba, dependendo do lugar) tem um tom (que pode ser em geral “baixo” ou “alto”, ou também “médio” em algumas regiões). Seguindo a convenção, os tons serão indicados com as letras “L” (low, ou baixo), “H” (high, ou alto) e “M” (medium, ou médio).

Assim como o acento tônico em português, o acento tonal pode ser usado para diferenciar palavras dentro de um dialeto (com a partícula sendo parte do sistema). *Hashi*, para pegar um exemplo, pode significar “palitinhos” (箸), “ponte” (橋) ou “beira” (端). Em Tōkyō, “palitinho” é falado com os tons HL(L) - o tom em parênteses indica o tom da partícula que pode seguir a palavra, como *wa*, *ga* ou qualquer que seja. Ponte é pronunciada com os tons LH(L), e beira com os tons LH(H). Ou seja, em isolamento, “ponte” e “beira” são pronunciadas da mesma forma, sendo a partícula que se segue a única diferença entre elas.

As combinações de tons não são nem uniformes ao longo do território japonês, nem aleatórias, mas seguem padrões típicos de cada região. Esses padrões, por sua vez, derivam de um sistema original.

Se pegarmos as palavras de duas moras (que nem *hashi*) como padrão, é possível perceber que as palavras em cada dialeto parecem pertencer a, no máximo, cinco grupos distintos - levando sempre em consideração que a última mora descrita abaixo é a da partícula (entre parênteses).

A região onde ainda se fazem mais distinções é nas ilhas Ibukijima, da província de Kagawa junto a Shikoku - as classes são bem definidas, com as palavras distinguidas em cinco grupos. Mas, nas outras regiões, o número de distinções é menor: Em Kyōto e regiões próximas (como Ōsaka, em Kansai), os dialetos fazem quatro distinções, juntando duas das classes (as que chamamos de classe 2 e classe 3 na tabela abaixo). *Sora* (de céu) e *ame* (de chuva) não são pronunciados com os mesmos tons.

Em Tôkyô, o número de distinções cai para três, fazendo não só a mesma junção das classes 2 e 3 que é feita em Kyôto, mas eliminando as distinções entre as classes 4 e 5. *Sora* (de céu) e *ame* (de chuva), diferentemente de Kyôto, são pronunciados com os mesmos tons.

Em Kagoshima, na ilha de Kyûshû, o número de distinções cai para apenas duas - mas com um recorte diferente. Lá, as classes 1 e 2 são pronunciadas de um jeito, e as classes 3, 4 e 5 de outro. Enquanto em Tôkyô *ishi* (significando pedra) e *yama* (significando montanha) são pronunciados com os mesmos tons, em Kagoshima isso não acontece; Em compensação, *tori* (significando pássaro) e *ishi* (significando pedra) têm os mesmos tons em Kagoshima, mas não em Tôkyô.

Por fim, além das regiões em que não há distinção alguma de tom (como em Sendai, na região de Tôhoku da ilha de Honshû), há lugares em que as palavras são todas pronunciadas com os mesmos tons, como em Miyakonojou, em Kyûshû, onde as palavras têm tom baixo e as partículas tom alto.

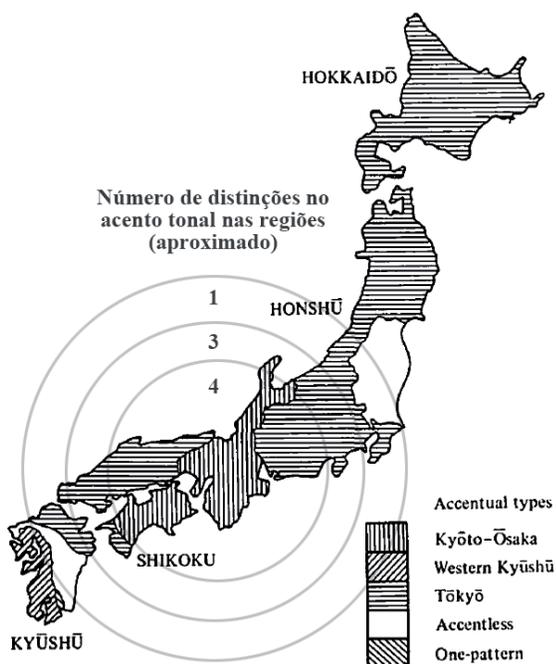
	Classe 1 <i>niwa, tori</i>	Classe 2 <i>ishi, kawa</i>	Classe 3 <i>yama, inu</i>	Classe 4 <i>kasa, sora</i>	Classe 5 ¹² <i>ame, saru</i>
Ibukijima (Shikoku)	HH(H) LH(H)	HH(L) LH(L)	HM(M)	LL(H)	LL(H-L)
Kyôto (Honshû)	HH(H)	HL(L)		LL(H)	LH(L)
Tôkyô (Honshû)	LH(H)	LH(L)		HL(L)	
Kagoshima (Kyûshû)	LH(L)		LL(H)		
Miyakonojô (Kyûshû)	LLH				

Adaptado de Shibatani (1990, p. 212)

Os diferentes sistemas de tom se comportam de forma parecida à teoria do caracol, em que o centro tem mais distinções (quatro, em Kyôto) e uma periferia com menos distinções (ou até mesmo sem elas. Segundo Shibatani (1990, p. 213-214) é possível que o centro seja mais conservador nesse caso em específico, com as periferias apresentando inovações - no caso, a erosão do sistema tonal.

12 Classe 1: 庭 (quintal, jardim), 鳥 (ave). Classe 2: 石 (pedra), 川 (rio). Classe 3: 山 (montanha), 犬 (cão). Classe 4: 傘 (guarda-chuva), 空 (céu). Classe 5: 雨 (chuva), 猿 (macaco).

O mapa a seguir mostra como o sistema com mais distinções irradia do centro (no caso, Kyôto) e o número de distinções cai quanto mais se vai à periferia.



Mapa dos acentos tonais, adaptado de Shibatani (1990, p. 211)

10. Extratos Dialetais

10.1 Dialeto de Tsugaru (Leste)

O dialeto de Tsugaru é um dos dois dialetos da Província de Aomori, na região de Tōhoku conhecido também como *zūzūben*. O dialeto é assim conhecido, pois os seus falantes não fazem distinção entre /ʃi/ e /su/ e entre /dzi/ e /zu/, ou seja, entre as vogais /i/ e /u/. Assim, pronunciam *sushi*, *susu* (fuligem) e *shishi* (leão) da mesma forma. A pronúncia resultante é feita num local intermediário entre a vogal /i/ e /u/ (KUNO, 2006, p. 61). Mais exemplos abaixo:

Palavras com a mesma realização		
<i>chichi</i>	<i>tsutsu</i>	<i>tsuchi</i>
kaji	kazu ¹³	

“No sul da região nordeste, /ʃu/, /dzu/ e /tju/ ficam iguais, então *jisan* (velho) e *jûsan* (treze) também. Para habitantes de outras regiões, soam como *zûzan*” (KUNO, 2006, p. 61).

Na língua padrão, tanto o ritmo quanto o acento são centrados na noção da mora, que é uma unidade isométrica de ritmo – ou seja, todas as moras têm a mesma duração (diferente das sílabas em português, as quais têm durações diferentes dependendo da tonicidade). Existem quatro tipos de moras em língua japonesa: 1) V: Mora constituída por uma vogal só. 2) CV: Mora constituída por uma consoante seguida por uma vogal. Exemplo: か、き、く、け、こ. 3) CjV: Mora constituída por uma consoante, uma semivogal, e uma vogal, como é o caso do きゃ、しゃ、みゃ etc. 4) C: Mora constituída por uma consoante (ou uma consoante nasal, ou uma consoante surda). É o caso do ん e do つ, respectivamente, denominados *hatsuon* e *sokuon*. No entanto, segundo Kuno (2006) no dialeto de Tsugaru o *hatsuon*, *sokuon* e *chôon* não são menores que uma mora, ou seja, não seguem um ritmo moraico. Por isso, não há, na pronúncia do verbo pegar, *toru* na forma ta é pronunciado *tota* ao invés de *totta*. Pelo mesmo motivo, não há distinção *koban* (antiga moeda japonesa) e *kôban* (posto policial). Além disso, neste dialeto, há o fenômeno de acrescentar um som nasal (*hatsuon*) antes das consoantes /b/, /d/ e /g/ entre vogais, assim pronunciam *kuda* (tubo) e *kunða* (montou) de forma similar (p. 62).

Há ainda a sonorização das consoantes /k/ e /t/, logo, *sakeru* (evitar) é pronunciado *sageru* (baixar), sendo /ge/ uma nasal velarizada como já foi descrito anteriormente.

Ainda segundo Kuno (2006), sendo natural que falantes de outras variedades dialetais não compreendam o dialeto de Tsugaru, houve um estímulo no ensino para o uso da língua comum em detrimento do *zûzûben*. Assim, as características dialetais acima descritas estão sendo perdidas e apenas os idosos as utilizam.

13 Na sequência: 乳 (seios), 筒 (cilindro), 土 (tsuchi), 火事 (incêndio), 数 (quantidade)

Abaixo, algumas descrições morfológicas do dialeto de Tsugaru.

1) Forma adverbial dos adjetivos:

Língua comum	Tsugaru	Sig.
takakunaru	tagagunaru / tagɛgunaru	ficar caro

2) Formas de negações:

Língua comum	Tsugaru	Sig.
<i>shinai</i>	sanɛ, sanaɛ sunɛ, sünɛ	neg. verbo fazer
<i>okinai</i>	oginɛ oginɛ, oginaɛ	neg. verbo acordar

10.2 Dialeto de Tosa (Oeste)

Como um exemplo do dialeto do Oeste, serão listadas algumas características da variedade falada na província de Kôchi, uma das províncias da ilha de Shikoku. Abaixo, uma breve descrição sobre o dialeto de Tosa.

O dialeto de Kôchi é um dos dialetos em que é feita a distinção entre os *yotsugana*. As sílabas /zi/ e /di/ são realizadas [ʒi], [dʒi] respectivamente, apesar de o fenômeno estar se perdendo nas gerações mais novas. Na língua comum, é feita a distinção entre /zi/ e /zu/, mas não entre /dzi/ e /dzu/ (KUNO, 2006, p. 64).

Segundo Kuno (2006), assim como no dialeto de Tsugaru, /d/ e /g/ são precedidas de uma nasal anterior. Assim, *karada* (corpo) e *karanda* (enroscar), *kago* (cesto) *kango* (enfermagem) tem durações distintas (p.64).

Quanto à variação morfossintática, neste dialeto, ao invés de usar *kara* como partícula de causa/ motivo, usa-se *ki*.

A: はりまや橋と写真撮りたいき、カメラ借りてもえい？

A: Hariyamabashi to shishin toritai **ki**, kamera karitemo ee?

(Quero tirar foto da ponte Harimaya, por isso posso pegar a câmera emprestada?)

B: それ、あたしのがやき、大事につかってよー。¹⁴

B: Sore, atashinogaya **ki**, daijini tsukatteyô.

(Essa câmera é minha, por isso, use com cuidado.)

Em Kôchi, usa-se outros auxiliares verbais ao invés do te-iru da língua comum. Usa-se *yû* para expressam ação em andamento e o auxiliar verbal *chû* e *gyû* para a permanência do resultado de uma ação (KUNO, 2006, p. 65).

A: まだ雨は降りゆうろうか?

A: Mada ameha furi.**yû** rouka?

(Será que ainda está chovendo?)

B: さっきまで降りよったけんど、もうやんじゅうよ。¹⁵

B: Sakki made furi yotta kendo, mô yan' **gyû** yo.

(Estava chovendo até agora pouco, mas já parou de chover.)

Conclusão

Procuramos, neste artigo, trazer informações amplas e resumidas sobre as variações dialetais da língua japonesa para os estudantes de japonês como língua estrangeira e pesquisadores que procurem uma introdução básica sobre o assunto. O que pode vir a auxiliar os alunos que porventura tenham dúvidas sobre quais são as possibilidades sobre variação dialetal no Japão explicando, por exemplo, que não há uma uniformidade no sistema tonal.

Para os falantes de língua portuguesa em geral, o apanhado apresentado acima pode servir para mostrar que muitos dos fenômenos que ocorrem em português - ou mesmo em japonês - não são exclusivos dessas línguas, mas tendências que ocorrem nas mais diferentes línguas do mundo.

Devido à limitação de espaço, não foi possível trazer mais detalhes além do que foi descrito acima, sendo necessária a publicação de mais pesquisas sobre o assunto em língua portuguesa, a fim de sanar a falta de material para alunos e pesquisadores de língua japonesa que estejam começando suas atividades e não tenham acesso a materiais em outras línguas.

14 Diálogo retirado do vídeo “Tosaben kôsa 01 (kionhen sono 1)” 土佐弁講座01 (基本編 その1), disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uwd9IPowmfQ>>

15 Diálogo retirado do vídeo “Tosaben kôsa 03 (kionhen sono 3)” 土佐弁講座03 (基本編 その3), disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7VOEzdpnuu8>>

Referências Bibliográficas

- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P. **Dialectology**. 2ª. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- KUNO, M. Os dialetos e os jovens. **Estudos Japoneses**, São paulo, v. 26, p. 59-66, 2006.
- KUNO, M. Como se fala em Tokyo: Para uma proposição de dialeto metropolitano. **Estudos Japoneses**, São Paulo, v. 27, p. 7-27, 2007.
- LINGUISTICS, N. I. O. J. L. A. Nihon Gengo Chizu. **Nacional Institute of Japanese Language and Linguistics**. Disponível em: <https://www.ninjal.ac.jp/publication/catalogue/laj_map/>. Acesso em: 5 julho 2015.
- MCWHORTER, J. Dialects—Subspecies of Species. In: MCWHORTER, J. **The story of human language**. [S.l.]: The Teaching Company, v. Part II, 2004. Cap. 14, p. 7-11.
- SHIBATANI, M. **The languages of Japan**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- SUZUKI, K. et al. **Gaisetsu Nihongo Gaku**. 7ª. ed. Tokyo: Meiji Shoin, 1995.

Sites consultados:

- NACIONAL INSTITUTE FOR JAPANESE LANGUAGE AND LINGUISTIC. Nihon gengo chizu chizu gazou. **Nacional Institute for Japanese Language and Linguistic**, 2009. Disponível em: <https://www.ninjal.ac.jp/publication/catalogue/laj_map/>. Acesso em: 05 Julho 2015.

A MANUTENÇÃO DO ESPANHOL E A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA DAS CRIANÇAS PERUANAS NO JAPÃO: UM EXPERIMENTO DE AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA (AMIGOS ESPANESSES) NO EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE

Sachie Miyazaki¹

Resumo: O Japão tem passado por um crescimento na população de estrangeiros durante as últimas duas décadas. De muitas maneiras, esse crescimento trouxe diversidade à cultura, educação e comunidades. Durante a primeira década, especialmente, os educadores não tinham treinamento especializado e se esforçavam para lidar com diversidade cultural e linguística das crianças. Apesar de a situação estar melhorando, tanto para os professores quanto para as crianças, ainda é difícil para estas manterem sua primeira língua e sua identidade cultural no Japão. Uma das razões para essa dificuldade é que o apoio governamental tende a enfatizar o ensino da língua japonesa nos estágios iniciais, e há uma falta de entendimento sobre a importância de se favorecer o bilinguismo das crianças no sistema educacional público. Este artigo estuda como o Programa para a Língua de Herança pode contribuir para o empoderamento das minorias no Japão.

Palavras-chave: língua de herança; identidade; consciência linguística; perda da primeira língua; empoderamento.

Abstract: Japan has experienced a growth in its foreign population during the last two decades. In many ways, the growth has brought diversity to Japanese culture, education, and communities. During the first decade especially, educators did not have specialized training and struggled teaching culturally and linguistically diverse children. Although the situation has been improving for both teachers and children, it is still difficult for children to maintain their first languages

1 Docente da Sophia University Junior College Division.

and cultural identity in Japan. One reason for this difficulty is that governmental support tends to emphasize language education at early stages, and there is a lack of understanding of the importance of nurturing bilingual children in the public educational system. This paper examines how heritage language program can empower minority children in Japan.

Keywords: heritage language; identity; linguistic consciousness; first language loss; empowerment.

1. Introdução

A quantidade de crianças estrangeiras no Japão tem aumentado nos últimos 4 séculos e meio, e em 2014, o número total desses jovens no ensino fundamental e médio ultrapassou a marca dos 80 mil. O número de jovens brasileiros menores de idade que, no período de pico, atingiu a quantidade de 65 mil residentes no Japão, em 2008, apresentou uma diminuição drástica após a crise provocada pela quebra do *banco* de investimentos *Lehman Brothers* e pelo terremoto que assolou o nordeste do país. Como consequência, observa-se um aumento de problemas² relacionados à educação e à língua das crianças que cresceram no Japão e retornaram ao Brasil.

Esta pesquisa busca investigar a possibilidade de crianças com raízes sul americanas, transmigrantes entre seu país de origem e o Japão, em cultivar um sentimento positivo no que se refere à sua língua e cultura de herança durante sua permanência no Japão. Para tanto, será explorada a prática de aulas de espanhol como língua de herança que têm como público-alvo, as crianças da comunidade peruana da província de Kanagawa.

O curso de espanhol, objeto desta pesquisa, consiste em classes multisseriadas com aprendizes transmigrantes de origem sul americana de nível fundamental I e II e universitários da faculdade de curta duração da Universidade de Sofia. De modo que há uma grande diferença entre eles no que se refere à competência comunicativa e ao letramento, as aulas foram centradas em atividades, tais como música e teatro.

Ainda, com a finalidade de complementar as atividades da sala de aula e expandir o uso do espanhol fora da esfera familiar, ampliou-se a participação dos aprendizes e dos responsáveis pelas crianças nas festividades da universidade, tais como em performances de palco e em peça de teatro na comemoração de Natal. Para investigar como foi o processo de mudança nas emoções e no comportamento das crianças em relação à língua e cultura materna durante essas atividades, os participantes e responsáveis pelas crianças foram entrevistados, com posterior análise dos resultados e considerações acerca da importância do ensino de língua de herança/língua materna.

2 Desde 2008, com o apoio da Fundação Mitsui Bussan, é realizado o Seminário do Projeto Kaeru nas regiões japonesas com concentração de brasileiros. Desde então, vem sendo reconhecida a importância do apoio psicológico, pedagógico e ambiental das crianças retornadas.

2. Revisão da Literatura

Política educacional de crianças estrangeiras no Japão

A política educacional para crianças estrangeiras no Japão vem mudando gradualmente de um formato baseado em apoio instrucional da língua japonesa no estágio inicial e no adaptativo da criança para um modelo de orientação de aprendizagem da língua que dá suporte à habilidade acadêmica tal como o currículo JSL (*Japanese as a Second Language*). Em 2014, a instrução de língua japonesa nas escolas de ensino fundamental passou a compor o currículo regular como uma disciplina de ensino especial, sendo oferecido um currículo individualizado para as crianças que necessitam de um apoio na aprendizagem de língua (Ministério de Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia, 2014a). No ano inicial desse programa, as condições para sua execução variavam de acordo com o governo local, havendo regiões que estacionavam em um dos estágios de implementação. Entretanto, esse delineamento de uma posição do papel do apoio de língua japonesa para as crianças estrangeiras dentro do ensino público do país, consiste em um movimento que tende a chamar atenção daqui para frente.

No mesmo ano, foi também anunciado publicamente um instrumento que avalia a competência em língua japonesa nas 4 habilidades linguísticas de crianças estrangeiras (incluindo as que possuem nacionalidade japonesa) que necessitam de apoio na língua: a Avaliação Dialógica da Língua (*Dialogic Language Assessment*), doravante DLA (Ministério de Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia, 2014 b). De acordo com Nakajima e Sakurai (2012:18), para se avaliar a competência linguística de crianças que crescem em ambiente multilíngue, é mais eficaz uma avaliação dialógica na qual é possível aumentar a autoestima e a sensação de realização.

A partir da aplicação da DLA foi possível traçar teoricamente as metas de ensino, bem como avaliar as etapas que compreendem desde o nível elementar quando há a necessidade de um apoio na língua japonesa até o nível de aprendizagem autônoma. Sua difusão ainda está em estágio inicial, porém já se observa um avanço evoluindo-se aos poucos de um ensino adaptado para um ensino curricular de qualidade no qual objetiva-se o desenvolvimento da competência linguística.

Por outro lado, ainda não se observa uma implementação de medidas concretas por parte do governo no que se refere ao ensino de língua materna de crianças estrangeiras residentes no Japão, havendo disparidades entre as autoridades locais. Por exemplo, na província de Hyogo e em Osaka, onde há uma grande concentração de residentes sul-coreanos e norte-coreanos *old comers*, percebe-se uma maior conscientização em relação à educação em Direitos Humanos. No currículo regular das escolas dessas regiões, ocorre o ensino da língua materna concomitante às disciplinas de História e Cultura. Verifica-se que é oferecido o mesmo tratamento entre os *old comers* e as crianças recém-chegadas, sendo que o ensino da língua materna é considerado como parte dos Direitos Humanos básicos.

Dentre a região de Kantô, o local onde se encontra um maior avanço nesse aspecto é a província de Kanagawa. Em 1990, foram apresentadas políticas educacionais básicas para os estrangeiros residentes no Japão (em sua maioria, sul-coreanos e norte-coreanos) e em 2003, o *Guia de Promoção de Medidas Políticas de Direitos Humanos de Kanagawa*³, sendo encorajada a educação em Direitos Humanos. Entretanto, como não há uma menção clara sobre a garantia de um ensino da língua materna, esta vem ocorrendo apenas dentro do espectro escolar. Exemplificando, no colégio Tsurumi Sôgô Kôkô da província de Kanagawa, inaugurado em 2004, dentro da grade disciplinar Sistema de Cultura Internacional, além da matéria Introdução à Compreensão Internacional são oferecidas como matérias optativas: Língua Portuguesa, Língua Chinesa, Língua Coreana e Língua Japonesa, estas sob a responsabilidade de professores nativos (Tsubotani e Kobayashi, 2013: p. 29). Este colégio, que possui 14% do quadro de alunos composto por estrangeiros, vem desde 1994 com sua escola antecessora, a Kansei Kôkô, estabelecendo critérios próprios de seleção aos alunos que não possuem o japonês como língua materna, organizando-se um currículo com disciplinas que possuem conexões com o estrangeiro, tais como Ensino Adicional de Língua Japonesa, Ensino de Compreensão Internacional e Ensino da Língua Materna (p. 63).

O ensino de língua materna recebeu, sem dúvidas, a influência das ações do IAPE (Associação de Intercâmbio dos Pais de Crianças Estrangeiras) com a promoção de aulas de ensino de língua materna em espanhol e em português fora do espaço escolar. Contudo há o conhecimento dos professores obtido pela prática docente que, ao se relacionarem com alunos com diversos históricos, perceberam a importância da língua materna tanto no aspecto cognitivo como na comunicação dos estudantes com seus membros familiares. No espaço do ensino público, apesar do ideal ser o reconhecimento do ensino da língua materna, dentro da política atual de ensino do Japão não se observa algum movimento nesse sentido.

A escolha escolar de crianças estrangeiras residentes no Japão

Até o momento, são observados casos nos quais a opção escolar recai sobre o ensino público do Japão, porém isso não significa que não há aqueles que escolhem as escolas estrangeiras. Em 2014, no Japão, falava-se em 100 escolas comunitárias construídas para atender os filhos dos *oldcomers*, e dentre as escolas voltadas para os *newcomers*, as brasileiras se destacam pela sua grande quantidade, sendo que antes da falência do banco de investimentos dos irmãos Lehman em 2008, havia mais de 90 dessas escolas por todo o Japão, com aproximadamente 10 mil crianças frequentando essas instituições (Haino, 2011: 141).

3 O documento foi revisado em 2013 (Kanagawaken, 2013)

Em 1999, o Ministério da Educação do Brasil reconheceu oficialmente as escolas brasileiras no Japão e o Ministério de Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia do Japão isentou os alunos brasileiros residentes no Japão, formados nessas escolas, a submeterem-se à Certificação Estudantil de Proficiência do Ensino Secundário (exame de qualificação para ingresso em universidades). Haino avalia que a presença das escolas brasileiras também promoveu mudanças no sistema educacional japonês e analisa criticamente a demora da administração educacional do Japão:

As escolas brasileiras, por terem a função substancial de serem receptoras de crianças que não se adaptaram às escolas do Japão, também constituem um local que suplementa o ensino multicultural, ensino esse que não avança dentro das escolas japonesas (p. 142).

De acordo com Hatano (2008: p.67), tanto as escolas brasileiras quanto as japonesas, por serem fundamentalmente monolíngues, há nelas uma falta da visão de um ensino bilíngue tal como ocorrem nas escolas coreanas ou chinesas, e portanto, não há como dizer que elas se adequam às necessidades dos brasileiros que vêm se diversificando. Por outro lado, nesses últimos anos, observa-se um novo movimento nas escolas comunitárias que visam o ensino de língua e cultura dos coreanos aqui residentes. Por exemplo, enquanto que na Escola Korea de Osaka há o objetivo de trabalharem três línguas – o coreano, o inglês e o japonês – as escolas para estrangeiros começam a explorar estratégias educacionais considerando-se a diversificação da sociedade global (Sugimura, 2014: p.178).

Mesmo entre as pessoas que possuem raízes na mesma América do Sul, as estratégias de educação dos pais variam de acordo com seus respectivos países. Segundo Yanagita (2011: p. 248) tanto os brasileiros como os peruanos apresentam a tendência em fixar sua residência no Japão, mas analisa que os peruanos tomaram mais cedo a decisão de se estabelecer no Japão. O posicionamento desses pais em escolher o ensino japonês para seus filhos pode ser parte de uma estratégia de sobrevivência quando se considera sua longa permanência no Japão. Tanto que, mesmo antes da crise provocada pela falência de investimentos dos irmãos Lehman, havia poucas escolas peruanas. Entretanto, no que se refere à manutenção do espanhol como língua materna, constata-se nas publicações da mídia do grupo étnico, um movimento de esclarecer a importância dessa preservação para o estreitamento dos laços familiares e para escolhas a serem realizadas no futuro.

Manutenção da língua materna dos estrangeiros residentes no Japão

Indagamos aqui, que tipo de vivência linguística é encontrada nos lares de famílias estrangeiras que residem no Japão. Ainda, como os responsáveis mantém o desenvolvimento da língua materna de suas crianças? Sakamoto (2006:

p.55) argumenta que quando a educação da língua materna fica somente sob o cuidado da família, há limitações no que pode se realizado pelos responsáveis. De uma forma geral, as crianças que chegaram pequenas ao Japão ou aquelas de segunda geração que nasceram no país, têm não somente o posicionamento da língua japonesa como sua língua dominante, como também o risco de perderem sua língua materna prejudicando seu desenvolvimento cognitivo, e ainda, há a preocupação que isso influencie na comunicação com os pais (Sakamoto & Miyazaki, 2014: p.45). Atualmente observamos essa segunda geração atingindo a maioria e entrando no mercado de trabalho japonês, como também o aumento desses jovens ingressando em universidades com cursos de duração mínima de 4 anos. Por outro lado, não são poucos os jovens que enfrentam problemas decorrentes de sua formação identitária após perderem seu lugar de pertencimento nas comunidades locais ou nos lares pela perda de sua língua materna.

Crianças que crescem em um contexto bilíngue, com o uso de diferentes línguas dentro de casa e na escola, ao entrarem no ensino primário, desenvolvem rapidamente a competência linguística em japonês, observando-se concomitantemente o enfraquecimento da língua materna. Percebe-se que quanto menor a idade de chegada dessas crianças ao Japão, maior a probabilidade de a língua materna ser substituída pela língua japonesa e que à medida que crescem, essas crianças tendem a se tornar bilíngues receptivas.

A influência da perda da língua materna sobre os aspectos cognitivos e na formação da identidade é apontada por vários pesquisadores. É dito que há uma maior probabilidade das crianças que vivenciam uma parte da educação básica em sua terra natal obterem um alto desempenho linguístico em comparação às crianças que nasceram no Japão. Isso porque as primeiras adquirem bases do letramento e do desenvolvimento cognitivo em sua língua materna. Em contrapartida, também há casos de crianças em condição conhecida como “*double limited*”- quando apresentam dificuldade em atingir um nível de proficiência de um nativo tanto em japonês como em sua língua materna. Não é preciso dizer que o enfraquecimento da língua materna possui uma grande influência na questão identitária do sujeito.

A identidade e a competência linguística do nikkei

O país que possui o maior número de imigrantes provenientes do Japão é o Brasil. O processo migratório do Japão para o Brasil foi iniciado em 1908, e atualmente, constam nos registros, mais de 1 milhão de descendentes de japoneses. No Japão, após

1990, havia mais de 320 mil brasileiros descendentes nikkeis vivendo no arquipélago. Não é raro o caso desses serem reconhecidos no Japão como “estrangeiros” enquanto que, no Brasil, fossem denominados “japoneses”. Para esses descendentes nikkeis, o Japão talvez não seja exatamente um país estrangeiro, mas é certo que a língua japonesa constitui praticamente uma língua estrangeira. Qual seria então o significado da língua japonesa para esses sujeitos?

De acordo com Morales (2014: 102-3), inicialmente a escola japonesa era o espaço para a formação da identidade nikkei. Entretanto, após a guerra, houve a transformação do concepção da língua japonesa como língua materna para língua de herança, havendo também uma diversificação dos valores entre os nikkeis. A autora aponta que, para os brasileiros que transmigram entre o Brasil e o Japão, aprender a língua japonesa constitui uma estratégia de sobrevivência (p. 111).

Yamanouchi (2011: 192) afirma que o próprio termo nikkei, já contemplado nos dicionários atuais, advoga o sentido de geração seguinte. A autora analisa que “no Brasil, diferente da geração de nisseis que se sentiam confusos entre as duas culturas, os jovens consideram o ser ‘nikkei’ a expressão de uma identidade positiva pelo fato de imprimir a etnicidade”. Podemos dizer que, não somente para os brasileiros que residem no Japão, como para os nikkeis latino-americanos que transmigram entre seu país natal e o Japão, o termo nikkei expressa sua condição híbrida.

Negociação de identidade das crianças

A questão que se segue é, como é construída a identidade das crianças? Sabe-se que pesquisas que têm como alvo a identidade de crianças em fase da pré-adolescência são raras. Caltabiano (2014: p. 56) observou e analisou durante 4 anos, como as crianças que crescem em países diferentes da terra natal dos pais negociam suas identidades, em diferentes domínios, tais como nos lares familiares e nas escolas. Caltabiano parte da Teoria do Posicionamento (Pavlenko & Blackledge) e da concepção de que a identidade não é fixa, mas sim, dinâmica (Weedon, 1987) e define a identidade como:

uma escolha social, dialógica e discursiva quando há um posicionamento social do indivíduo ou de grupos, em situações de auto-referência e de caracterizações dentro de uma sociedade, em determinado local e tempo, sendo então, algo construído socialmente pelo uso da língua e que ao tornar-se um conflito interno, se transforma

Como resultado de sua análise, constatou que no cotidiano, as crianças exteriorizam e negociam suas várias identidades como bilíngues. O alvo de sua pesquisa consistiu em crianças provenientes de famílias falantes de espanhol, vietnamita e cambojano, mas independente de suas línguas maternas, como resposta ao posicionamento atribuído a elas pela sociedade japonesa, as crianças negociaram suas identidades em constante conflito,

suscetíveis à “ideologia da língua majoritária” (2014: p.60). Assim, a autora conclui a importância da existência de um ambiente que permite a negociação de identidades:

Ao se ampliar o ambiente multilíngue dos pequenos lares para espaços afora, tais como a escola e a comunidade, aumenta-se a oportunidade das crianças em falar a língua de casa, tornando possível a formação de uma identidade própria que mais se adequa à própria criança.

A relação direta entre o desempenho acadêmico e o vestibular do ensino médio

No contexto do vestibular para o ingresso em colégios públicos de ensino médio no Japão, é necessário considerar o boletim escolar do ensino equivalente ao fundamental 2. Dessa forma, nem é preciso destacar que os alunos que não possuem competência suficiente na língua japonesa apresentam dificuldades em obter notas suficientes. Tomando como exemplo uma cidade da província de Kanagawa, no ano de 2014, a quantidade de crianças que necessitava de orientação na língua japonesa entre o primeiro ano do ensino primário ao terceiro ano do ensino fundamental 2 era de 173 estudantes, constituindo 63% do número total de alunos (Miyazaki, 2015). Sabe-se que, entre as crianças estrangeiras que necessitam desse reforço na língua japonesa, 80% são estudantes que nasceram no Japão (segunda geração) ou que entraram no país em período pré-escolar, entendendo-se que o desenvolvimento da competência em japonês demanda um tempo considerável. Sendo assim, quais seriam os caminhos percorridos pelos estudantes que concluem o ensino fundamental 2?

Em um levantamento realizado na cidade H, investigou-se quais seriam esses caminhos percorridos pelos estudantes estrangeiros. Foram considerados todos os aprendizes estrangeiros, e não somente os que necessitavam de suporte na língua japonesa. Em 2014, dos 30 estudantes investigados, 18 continuaram seus estudos no ensino médio japonês (dentre esses, 5 obtiveram apoio na língua japonesa), 10 ingressaram em ensino médio de período parcial (dentre esses, 7 obtiveram apoio na língua japonesa) e 2 entraram em outras categorias (Miyazaki, 2014). Percebe-se que dos 30 estudantes, 12 são os que receberam suporte na língua japonesa (40%) e que nesses, incluem-se as crianças nascidas no Japão ou então aquelas que chegaram ao país em fase pré-escolar.

A afirmação de Cummins (2001: 75) de que é preciso de 5 a 7 anos para aquisição da linguagem acadêmica, expressa a condição de que se leva tempo para o desenvolvimento da linguagem acadêmica. Esse retrato, no qual não há outra opção de escolha para esses 30% dos alunos que ingressam no ensino médio de tempo parcial, indica que há uma relação estreita entre a competência em língua japonesa e o desempenho escolar.

Apesar de ser dito que a língua mais dominante dos bilíngues da segunda geração acaba por ser substituída pela língua local, de que maneira a língua materna das crianças estrangeiras que residem na mesma região é mantida? Entre as crianças que recebem

suporte na língua japonesa até o período vestibular do ensino médio, há uma grande possibilidade de que essas não atinjam o mesmo nível de nativos da mesma faixa etária, nem em sua língua materna, nem na língua japonesa.

Consciência linguística e vitalidade etnolinguística da segunda geração⁴

O desenvolvimento linguístico do bilíngue recebe forte influência da sociedade, da escola e do ambiente familiar. Landry and Allard (1992: 225) analisaram estatisticamente a relação entre o contato com duas línguas, senso de pertencimento, vitalidade etnolinguística (VE) e competência linguística de estudantes do ensino médio norte americano, bilíngues em inglês e francês, divididos em grupos de acordo com o nível de escolaridade e profissão de seus responsáveis. Os autores certificaram que para se tornar um bilíngue aditivo, adquirindo-se a segunda língua sem a perda da língua materna, há um papel importante do ensino da língua minoritária dentro dos lares e na escola e que a vitalidade etnolinguística expressada pela população e pela força político-econômica exercem grande influência na aquisição e na continuidade da manutenção da língua materna.

Miyazaki (2014a: 117-135) investigou o uso linguístico (8 línguas) nos lares de 66 crianças que moram na cidade H de Kanagawa. A cidade H, desde a década de 80, quando passou a receber refugiados de três países da Indochina, possui residentes provenientes do Vietnã, Laos e Camboja. Sendo que, após a década de 1990, aumentou o número de decasséguios vindos da América do Sul e atualmente 1.6% da população residente na cidade são estrangeiros. Nesta região, entre as crianças que necessitam de apoio na língua japonesa (primeiro ano do ensino primário até o último ano do ensino fundamental 2), 80% são aquelas que nasceram no Japão ou que chegaram no país antes do período escolar. Entretanto, dependendo do grupo da língua materna, há diferenças no que se refere à conscientização do uso da língua materna dentro dos lares: constatou-se, por meio de relatos pessoais que, os lares de famílias latinas, em especial, provenientes do Peru, usavam a língua materna consideravelmente em maior proporção quando comparados aos lares de famílias da Indochina.

Utilizando o modelo macroscópico de Landry and Allard, foi realizada uma análise do ambiente de crianças do grupo minoritário⁵ da cidade H, chegando-se à conclusão da existência de indicadores de que a força da VE influencia a conscientização linguística das crianças de lares bilíngues (Miyazaki, 2014b: p. 67). Em outras palavras, o tamanho das comunidades falantes de espanhol, começando pela peruana, influencia o alto uso do

4 Neste trabalho, o termo segunda geração será usado tanto para referir as crianças nascidas no Japão, como para aquelas que chegaram no Japão no período escolar.

5 Em relação à especificação da língua materna de 282 estudantes do ensino fundamental I e II, as seguintes 5 línguas se destacam: espanhol (33%), vietnamita (23%), português (14%), laociano (8%) e chinês (5%) (Miyazaki, 2015).

espanhol nos lares das crianças (aproximadamente 70%), sendo que 90 % do público-alvo investigado demonstraram o desejo de continuarem mantendo a língua espanhola, apresentando assim, o maior uso linguístico da língua materna em comparação a outros grupos étnicos. Por outro lado, foi detectada uma correlação negativa ($r = -0.224$) entre o uso da língua materna nos lares e a idade de chegada ao Japão, bem como uma correlação fraca ($r = 0.345$) com os anos de permanência no Japão. Dessa maneira, foi atestada uma condição de que, junto ao processo de crescimento das crianças, quanto maior for o tempo de sua permanência no país, menor será o uso da língua materna com os pais.

Tratam-se de crianças latinas que possuem uma forte relação de afeto com sua língua e cultura materna, mas pelo fato da língua utilizada nos lares apresentarem desvio de vocabulário e gramática, é pequena a possibilidade de o letramento ocorrer no ambiente familiar (Sakamoto & Miyazaki, 2014). Por conta disso, apesar de em relação aos outros grupos, este ter uma condição mais favorável, é baixa a possibilidade de eles conseguirem continuar com a preservação da língua materna.

Perguntas da pesquisa

Com o objetivo de investigar a influência de atividades de sala de aula de língua espanhola como língua de herança na manutenção do espanhol e na identidade das crianças, apontamos as seguintes questões de pesquisa.

1. Se houve uma influência positiva na atitude perante à língua espanhola.
2. Se houve aumento no uso da língua espanhola.
3. Se houve uma influência positiva na autoestima
4. Qual seria o elemento positivo que propicia o cultivo da identidade.

3. Metodologia de Pesquisa

3.1 Participantes das aulas de língua espanhola como língua de herança

Os participantes são compostos por 8 crianças peruanas falantes de espanhol que frequentam o ensino fundamental japonês na cidade H de Kanagawa, 1 criança brasileira falante de português e 7 universitários falantes nativos de japonês que estudam a língua espanhola como segunda língua estrangeira (dentro desse grupo, há 1 retornado com vivência na Espanha), 2 universitários peruanos descendentes de japonês que cresceram nas províncias de Kanagawa e Shizuoka (1 nascido no Japão e o outro que chegou no Japão aos cinco anos de idade), totalizando 9 crianças e 9 universitários. Entre as crianças, temos 7 do ensino fundamental 1 e 2 do ensino fundamental 2, sendo 6 do sexo feminino e 3 do masculino)

No quadro abaixo, há a sumarização do ambiente linguístico dos participantes, tais como dados sobre a idade, do nível escolar e da idade de chegada no Japão.

Tabela 1. Ambiente linguístico dos participantes de falantes de espanhol como língua de herança

	Idade	Escolaridade	Sexo	Idade de chegada no Japão	Período de permanência no Japão (anos)	Língua materna (língua de herança) País dos pais	Experiência escolar no país de origem
H	14	9o. ano EF	F	7	7	Espanhol Peru	Sim 1o. ano EF
T	9	4o. ano EF	F	2	7	Espanhol Peru	Não
A	11	5o. ano EF	M	1	10	Espanhol Peru	Não
H	10	5o. ano EF	F	0	10	Espanhol Peru	Não
S	11	6o. ano EF	F	0	11	Espanhol Peru	Não
M	9	4o. ano EF	F	0	9	Espanhol Peru	Não
G	12	6o. ano EF	M	0	12	Português Brasil	Não Retorno ao país durante a pesquisa
N	28	2o. ano ES	F	5	23	Espanhol Peru	Não
R	19	2o. ano ES	F	0	19	Espanhol Peru	Não

Fonte: próprio autor

EF: ensino fundamental ES: ensino superior

3.2 Apresentação das aulas de espanhol⁶ e procedimento de pesquisa

De cerca de 3000 residentes estrangeiros na cidade C, é de aproximadamente 10% a porcentagem de crianças que frequentam as escolas do ensino fundamental. Com uma forte tendência para essas crianças fixarem sua permanência no Japão, há o processo de elas atingirem a maioridade e entrarem no mercado de trabalho japonês, podendo-se dizer que ocorre um avanço do multiculturalismo na comunidade local. No entanto, como é quase inexistente um local para a aprendizagem da língua materna na comunidade, essa tem se transformado gradualmente em língua de herança. Por essa razão, resolveu-se dar início, em 2014, a um estudo piloto sobre o ensino da língua materna e da língua de herança, com a promoção de aulas de língua espanhola e cultura sul-americana.

No ano de 2014, foram ministradas 20 aulas, com duração de uma hora e meia cada uma delas, no período noturno, em dias úteis da semana. Foram estabelecidos dois objetivos. O primeiro foi o de construir um ambiente onde crianças com conexões com a América do Sul pudessem aprender a língua espanhola fora do espaço familiar, fazendo-as reconhecer a importância da língua e cultura materna, de modo que pudessem sentir orgulho de suas raízes. O segundo teve em mente os estudantes falantes nativos de japonês que possuem contato diário com essas crianças estrangeiras pela sua participação nos programas de apoio de língua japonesa. Objetivou-se fornecer oportunidades para que esses estudantes pudessem descobrir uma faceta diferente dessas crianças, aprendendo sobre as diferenças culturais mediado pela língua espanhola, como também aprofundar seu interesse ou compreensão sobre as comunidades sul-americanas.

Até julho de 2015 foram oferecidas 10 aulas, mas nesta pesquisa reportaremos os dados obtidos em 2014. A autora foi responsável pelo gerenciamento geral das aulas, criando e planejando o conteúdo programático, bem como escolhendo os professores ministrantes, não participando somente da elaboração dos planos de aula. Cabe salientar que a mesma esteve presente em todas as aulas. Nesta pesquisa será analisada a influência exercida pelas aulas de Espanhol sobre as crianças, tomando como base os dados obtidos pela observação participativa e pela entrevista realizada com os participantes e responsáveis.

6 A *Sophia University Junior College Division* promove desde meados da década de 80, aulas particulares e cursos de língua japonesa, além do envio de colaboradores às escolas do ensino primário e fundamental. Tem oferecido suporte em língua japonesa e em disciplinas curriculares aos cidadãos estrangeiros da região. Como resposta ao distanciamento das crianças com sua língua materna, promove experimentalmente desde o ano de 2014, aulas de língua espanhola às crianças hispano falantes da região.

3.3 Atividades de sala de aula

As aulas de língua espanhola como língua de herança promovidas em 2014 foram programadas para que os participantes de diferentes níveis de letramento e de conhecimento de vocabulário pudessem aprender em conjunto, de modo que tanto as crianças hispano-falantes quanto os universitários, falantes nativos do japonês, pudessem participar das aulas. Utilizando tanto a língua japonesa como a espanhola, as atividades das aulas consistiram em projetos e dramatizações, tendo como foco a comunicação, em detrimento de uma abordagem que visa a precisão gramatical.

Em relação aos professores, foram 3 ministrantes: 1 professor japonês e 2 professoras peruanas nikkeis falantes nativas de espanhol a quem denonimaremos como G e J. A professora J, apesar de ter assistido às aulas do curso de Pedagogia quando era universitária, não possuía experiência prévia no ensino. G reside no Japão há 17 anos e estudou japonês por conta própria, sendo capaz de ler e escrever a língua em nível intermediário. Além disso, é conhecida por sua participação em grupos de intercâmbios culturais da cidade, pois foi responsável por oferecer cursos de espanhol para japoneses e de culinária peruana. Uma especialista no ensino de japonês selecionou os professores e ofereceu sugestões de atividades, como também os apoiou na confecção dos planos de aula. Ainda, um pós-graduando nipo-peruano (sua chegada ao Japão foi quando estava no 4º. ano do ensino fundamental) participou como assistente na maioria das aulas ministradas. Mesmo havendo restrições na quantidade de produção oral na língua espanhola por cada um dos participantes, devido à presença de 3 adultos falantes da língua materna nas aulas, foi possível criar um ambiente de imersão para as crianças.

Para que seja possível compreender a competência linguística das crianças que se desenvolvem em ambiente bilíngue, a avaliação é um fator extremamente importante, mas, na prática, é quase impossível a criança ser avaliada em duas línguas. No projeto desta pesquisa, está programado para que a competência linguística das crianças seja avaliada tanto em japonês como em espanhol, fixando-se uma avaliação anual (maio de 2014 e entre maio a junho de 2015) e observando-se a língua das crianças bilíngues de uma forma global. Como ferramenta de avaliação, será utilizado o “*Fluxograma de avaliação de competência oral, auditiva e de leitura*” [OBC – Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children/ B-DRA Bilingual Developmental Reading Assessment] desenvolvido por Nakajima e Sakurai (2012).

3.4 Dados

Os dados que aqui serão apresentados foram obtidos pela entrevista semi-estruturada realizada com G (mãe de A) e com a aluna H. A entrevista foi realizada em julho de 2015 e durou 28 minutos com G e 13 minutos com H, totalizando 41 minutos. As entrevistas foram gravadas e transcritas. O conteúdo das perguntas foi relacionado ao uso do espanhol no lar, ao uso linguístico na família, à competência em espanhol e

à atitude linguística para com a língua espanhola sob o ponto de vista da criança e do responsável. No que se refere a H, foi também solicitado que ela opinasse a respeito de sua irmã mais nova. Como não foi observado uma transformação significativa durante o período de 1 ano, a avaliação em espanhol e em japonês não será alvo de análise nesta pesquisa.

4. Resultado e considerações

O curso de língua espanhola e cultura sul-americana começou em junho de 2014 e terminou em dezembro do mesmo ano, sendo que foi retomado em maio de 2015 com a participação de novos membros. As crianças que continuam a frequentar o curso desde o ano de 2014 são: H – ingressante do ensino médio; sua irmã mais nova T – estudante do 5º.ano do ensino fundamental e A – estudante do 6º.ano do ensino fundamental. Vejamos como foi a repercussão do projeto *Amigos Espaneses* para esses 3 alunos.

4.1 Atitude e motivação em relação à língua espanhola

Caso do aluno A (entrevista realizada com a mãe G)

A senhora G tem participado do projeto *Amigos Espaneses* como professora nativa de espanhol junto com seu filho A de 11 anos, estudante do 5º. ano do ensino fundamental (no ano de 2014). Pela entrevista foi possível termos o conhecimento de que houve uma transformação de A no que se refere à atitude linguística, bem como um aumento no uso da língua espanhola dentro de casa.

A família de A é constituída por ele, sua mãe e uma irmã mais velha de 20 anos. A comunicação entre a mãe e a irmã ocorre basicamente em espanhol. A irmã é nascida no Peru e chegou ao Japão aos 2 anos e meio de idade. Após 6 anos, ao ter que retornar ao Peru para acompanhar o nascimento de A, frequentou durante 1 ano e meio o ensino primário naquele país. Ao longo dos anos, começou a usar também a língua japonesa dentro de casa, mas quando estava no ensino médio, ao saber do desejo da mãe de não esquecer o espanhol, passou a usar cada vez mais essa língua, e atualmente, no momento da realização da pesquisa, sua comunicação com a mãe diz ocorrer na língua espanhola na grande maioria das vezes. Entretanto, pelo fato de A ser uma criança, sua competência em espanhol é menor quando comparada à sua irmã. Sendo assim, quando a comunicação envolve A, os membros da família tendem a usar o japonês.

G acredita que a percepção de A em relação à língua espanhola seja positiva quando comparada a de outras crianças. Cita como exemplo o fato de A não se incomodar em falar espanhol perante os outros colegas da escola, o que não ocorre com seus amigos hispanofalantes.

Conversa 1: Sobre os amigos que não gostam de serem vistos falando em espanhol

G : Talvez ele tenha amigos hispanofalantes, mas não usam. Não gostam. Os amigos é que não querem. Não querem falar.

M : O A não se importa, mas os amigos não gostam?

G : Não gostam.

M : Qual é a escola?

G : A mesma escola primária J

M : Por que você acha que acontece isso? Eles se sentem mal?

G : Eles se sentem mal. Certamente eles não querem ser vistos (falando). As crianças, mas A (não se importa).

A escola primária frequentada por A fica localizada numa região com muitos moradores sul americanos e mesmo no prédio da escola, há recados bilíngues escritos em japonês e em espanhol. A presença de crianças e professores estrangeiros é tida como algo natural que, considerando o padrão escolar japonês, emana uma impressão peculiar. O fato de A ter crescido em um ambiente assim pode tê-lo influenciado a não desejar esconder suas raízes ou em falar em espanhol. No entanto, pelo excerto da conversa 1 é possível perceber que outras crianças não compartilham do mesmo sentimento.

Apesar de ser uma escola com uma atmosfera internacional, há crianças bilíngues que aparentam querer esconder sua condição bilíngue ou então, de não querer se expressar de forma diferente dos demais estudantes japoneses. Algumas hipóteses podem ser traçadas para justificar a diferença de atitude dos amigos comparada à de A: a percepção de que a cultura escolar é centrada no grupo majoritário, a concepção de que a escola e o lar constituem universos distintos ou mesmo a existência de um conflito.

Caso das irmãs H e T

Entre os participantes, a única que possui experiência escolar no Peru é H (14 anos, aluna do 9º. ano do ensino fundamental no Japão, em 2014). H viveu no Peru entre o 1º. ano e metade do 2º. ano do ensino primário. Apesar de ter completado 8 anos de vivência no Japão (em julho de 2015), a única língua utilizada em seu lar é o espanhol, mesmo quando se comunica com sua irmã cinco anos mais nova. Nesta família, é possível constatar que as crianças se submetem a uma política familiar de manutenção da língua espanhola.

Conversa 2: O motivo de não se usar o japonês na família

H: Mesmo se eu falar em japonês, minha mãe não entende, e por isso, ganho uma bronca dela. Ela diz: “Não entendo!”

A mãe não somente controla rigidamente o uso do espanhol, como também parece ensinar a língua materna dentro de casa. Pode-se dizer que H, ao chegar ao Japão tendo iniciado o ensino primário no Peru, e, portanto, alfabetizada em espanhol, já veio ao país com a base de letramento na língua espanhola. Em contrapartida, a irmã mais nova T chegou com 2 anos de idade e sem esse conhecimento de base. Nesse caso, é comum que as crianças aprendam o japonês antes de sua língua materna, não sendo raro elas se distanciarem da língua materna desde cedo. Entretanto, no lar de H, a mãe ensinou T desde pequena usando materiais didáticos peruanos de língua espanhola, tal como pode ser observado no excerto a seguir.

Conversa 3: competência em espanhol da irmã mais nova

M: Então, como é a T? O quanto que T sabe de espanhol?

G: Sabe bastante. Porque ela veio para o Japão quando tinha 2 anos, né? Ela veio exatamente na época em que estava começando a falar espanhol e quando conversavam era só em espanhol.

M: Uhm, mas ela consegue ler?

G: Consegue.

M: Como, se ela não vai para escola? Quem a ensinou?

H: Minha mãe tinha um livro do Peru. Tinha o alfabeto do espanhol, tinha sentenças curtas, essas coisas...

H possui uma forte motivação em preservar a língua espanhola. Foi distintivo o relato de H falando de seu desejo em ensinar o espanhol a seus futuros filhos, pensando em seus pais que se tornarão avós.

Conversa 4: Quando se tornar mãe no futuro

M: Então, mais uma pergunta. Se futuramente, quando se tornar adulta e vier a se casar no Japão e tiver filhos, você ensinaria o espanhol?

H: Ensinarei, sim! (resposta imediata e em voz alta)

M: Você ensinaria. Por quê?

H: Ué, se minha mãe e meu avô não conseguem falar japonês, não vão conseguir conversar com meus filhos.

M: E por isso, você vai ensinar?

H: Sim.

M: Então, e no caso de você se casar com um japonês?

H: Se eu me casar com um japonês, vou ensinar os dois (as duas línguas). Que nem a minha irmã.

O fato de H desejar continuar usando o espanhol mesmo quando se tornar adulta apresenta um sentimento positivo de H em relação à sua língua e cultura materna, e mesmo uma alta motivação na aprendizagem da língua. No momento da pesquisa, H que estava no 9º. ano do ensino fundamental, não apresentou sinais de conflitos de identidade experienciados por muitas crianças bilíngues no período da adolescência. Apesar de não sabermos ao certo o motivo disso, na conversação realizada entre mãe e filha, foi possível perceber que a relação entre elas era muito boa e de que a mãe possui um papel muito forte na família. Assim, podemos observar que o uso do espanhol nas comunicações realizadas no âmbito familiar permite que os responsáveis tenham um papel ativo na educação das crianças, mantendo-se a autoridade parental.

Apesar de serem muitos os que compartilham do mesmo afeto que H tem com a língua e cultura materna, são muitos também os casos de crianças que têm sua competência em língua espanhola enfraquecida. Mesmo que a relação entre língua e identidade não seja absoluta, pode-se dizer que elas exercem influência uma com a outra, de forma mútua.

Os pontos em comuns entre as duas famílias (A e H) é de que em ambas encontramos irmãs mais velhas com experiência escolar no Peru, e, ainda, a existência de um laço forte entre os filhos e a figura materna. Como resultado, há a preocupação das crianças em manter uma boa relação com a mãe, sendo que o desejo dessas meninas em preservar o uso do espanhol na família tem como motivação o fato dessa língua ser 100% compreendida por suas mães. Ainda, pode-se levantar a possibilidade das irmãs mais velhas, com suas identidades híbridas e alta autoestima, exercerem uma influência positiva aos irmãos mais novos.

4.2 Impacto na competência e na quantidade de uso do espanhol

Questionamos se houve alguma mudança durante este 1 ano de curso no que se refere à competência e à quantidade de uso de espanhol nos lares. A seguir, resumiremos o conteúdo das falas de G durante a entrevista.

Caso de A

Comparado à irmã, A conversa menos em espanhol dentro de casa, mas segundo sua mãe, ele passou a usar bastante a língua com o pai. O pai de A mora distante da cidade, mas os dois se encontram periodicamente. Antes a conversação entre eles era realizada em japonês, mas atualmente o espanhol tem sido a única língua de comunicação.

Conversa 5: recebendo elogio do pai pela melhora na competência em espanhol

G: Bom, sábado ou domingo eles saem para comer e numa dessas vezes ele disse “quando ele está comigo, passou a usar mais o espanhol”

M: Quando foi isso?

G: Eh. Bom, foi quase agora. Mês passado? (junho de 2015) Como eles saem para comer, a língua também, né?

M: Ah, ele foi elogiado por ter melhorado o espanhol.

G: Sim, sim.

M: Disse também que aumentou o vocabulário?

G: Sim, sim, sim.

M: Passou a conseguir responder o espanhol do pai?

G: Sim.

Se para o pai que não sabe bem o japonês, deve ser muito satisfatório poder falar em espanhol com seu filho, para a criança que logo entrará na fase da adolescência, a presença de um pai que pode ensinar várias coisas pelo uso da língua materna consiste em algo insubstituível. Sabe-se que quando os pais tentam se relacionar com os filhos em uma língua que não dominam, há o risco das crianças não somente aprenderem menos, como também passarem a menosprezar ou não conseguirem elaborar um sentimento de respeito para com os pais. Em uma situação dessas, pode surgir um conflito na identidade nas crianças que permeiam a sociedade majoritária e sua cultura materna, havendo a possibilidade de causar danos em sua autoestima e em seu processo de autoafirmação. Apesar de não ser possível definir claramente a influência das aulas de espanhol, podemos avaliar positivamente o fato de que neste percurso de 1 ano, em vez de essas crianças se distanciarem de sua língua materna, ocorreu um encaminhamento inverso.

Pela razão do aumento da oportunidade de uso do espanhol, há um episódio que pode ser interpretado como uma mudança de atitude de A em relação a sua língua materna. Tal como mencionado previamente, A não se importava em ser visto falando em espanhol. No entanto, parece que não era comum partir dele a iniciativa em falar

sua língua materna. Todavia, segundo um relato de G, certo dia A voltou para casa feliz narrando um episódio em que falou em espanhol após um amigo japonês questionar se ele sabia falar, visto que era peruano.

Conversa 6: motivação de estudar a língua espanhola por ser peruano

G: Então um dia foi perguntado por um amigo: “você é peruano?”. E aí, o amigo prosseguiu “Então você sabe falar espanhol?”. Mas, não tinha confiança em seu espanhol. Então, ele pensou “tenho que estudar mais o espanhol”. Ele sentia um tipo de remorso em não saber o espanhol. Não parecia ser peruano, porque falava bem japonês. O remorso que ele sentia era não se sentir confiante no seu espanhol, apesar de ser peruano.

M: Então, ele não pensa que falar espanhol não leva a nada, né?

G: Sim (por isso) ele falou “Vamos (aos Amigos Espaneses). Vamos estudar espanhol juntos”.

A partir desse episódio é possível mensurar a alegria de ter sido ensinado a língua espanhola por uma pessoa de forma confiante. Além disso, A parece ter tomado a consciência de que a língua deu-lhe a garantia do que é ser japonês e do que é ser peruano. Ao se conscientizar de sua baixa competência em espanhol apesar de se considerar peruano fez com que provocasse nele uma sensação de remorso. Em outras palavras, mesmo morando no Japão A cresceu com um sentimento de orgulho de seu país natal. Ser visto como peruano não constituía algo negativo e para poder expressar essa identidade passou a achar que deveria melhorar mais sua competência em espanhol.

Em muitas ocasiões falam-se que as crianças do grupo minoritário se sentem ofendidas quando chamadas de “estrangeiros”, mas no caso de A, consideramos que a escola constituía num espaço de negociação de sua identidade, não importando a nacionalidade, sendo claro que ele era igual a um “japonês” e ao mesmo tempo “peruano”. Se isso for um fato, podemos deduzir que com um ambiente planejado, não é impossível que crianças com raízes na América do Sul possam se tornar bilíngues aditivos.

O caso de H e T

Apesar de completar 8 anos de permanência no Japão, a família de H, há 4 anos atrás, passou 3 meses no Peru. Na época, H estava no 6º. ano do ensino fundamental e parece ter vivenciado momentos divertidos por ter tido a chance de reencontrar parentes e amigos. Apesar do motivo principal da viagem ter sido uma missa de falecimento de seu avô, tanto H como T frequentaram a escola local. Quando tiveram que retornar ao Japão, sua avó veio junto e permaneceu no país por 3 meses.

H e T retornaram ao país natal depois de 4 anos de chegada no Japão, ainda em um período de formação linguística e, somando-se à permanência da avó no Japão, podemos dizer que por cerca de seis meses elas puderam vivenciar ambientes autênticos da língua materna, constituindo uma forma de preservação da mesma. Não há como ignorar, em especial, a experiência de letramento em espanhol vivenciada no Peru pela irmã mais nova de H, a T, mesmo que se tratando de um período curto. Há de se lembrar que T chegou ao Japão na infância e sua experiência linguística em espanhol estava restrita ao ambiente familiar. Ao compararmos com grande parte de crianças estrangeiras crescidas no Japão que não tiveram chances de retorno nem uma única vez ao país de origem, percebemos a importância de elas terem estabelecido conexões reais com pessoas e com a própria existência do Peru, visto que essa relação continua até os dias atuais.

É possível deduzir que a língua espanhola tenha sido revitalizada pela chance desse retorno ao Peru, e então, H foi questionada sobre a competência atual na língua materna.

Conversa 7: A competência em espanhol não diminuiu?

M: Então, comparando seu espanhol com essa época, o que você acha? Melhorou? Piorou?
Comparando com 4 anos atrás.

H: É igual.

M: Igual? Você consegue ler livros que você lia na época?

H: Consigo.

M: Hoje, você reserva algum horário no seu dia para ler em espanhol?

H: Sim.

M: Você está querendo dizer e-mails, facebook?

H: Sim, sim.

M: Então, em qual língua você lê mais durante o dia, em espanhol ou em japonês?

H: Em espanhol.

De acordo com a própria H, não houve enfraquecimento de sua competência em espanhol ao se comparar com a época que teve oportunidade de frequentar a escola no Peru, há 4 anos atrás. Não somente a competência comunicativa se manteve, mas, mesmo em relação à leitura, H parece conseguir ler os livros da época. Ainda, relata que, no dia a dia, mesmo estando no Japão, tem lido mais em espanhol. H ingressou no ensino médio atualmente e desde o ensino fundamental tem usado um smartphone, conectando-se sempre

pelo facebook com seus amigos do Peru. Por mais que ela não leia notícias ou textos longos, pelo relato, há grande probabilidade de que ao se comunicar com seus amigos, por meio de mensagens instantâneas em formato de diálogo passa longas horas em espanhol. Abaixo, segue o relato de H em relação à competência em espanhol de sua irmã mais nova.

Conversa 8: A sua competência em espanhol e a de T

M: Então, em relação a T, depois que ela passou a frequentar os Amigos, ela melhorou um pouco seu espanhol?

H: Não mudou.

M: Ela vai ficando mais velha, mas o espanhol é como de uma criança.

H: É... totalmente de criança.

M: Criança? Você também é, não?

H: Sou um pouco mais velha que criança.

M: Um pouco mais velha? E o D (pós-graduando nikkei e assistente) é adulto.

H: Sim

M:(interrupção) Entre G (adulta, professora de espanhol e falante nativa) e D, qual dos dois tem o melhor espanhol?

H: Quê? Igual.

M: Você acha que é igual? Mesmo quando falam com as mães?

M: Quase igual, e se você for se comparar com eles...

H: Ai (risos), acho que as palavras que os adultos usam e as palavras que as crianças usam... são diferentes às vezes... então isso, aí, aí

M: Continua como uma língua de criança

H: é, continua

[...]

H: Eu...consigo falar e escrever, sei falar coisas que se usa em casa, mas como falar numa empresa por exemplo...

M: Linguagem formal, né?

H: Sim, sim. Isso eu não sei falar.

M: Então, como não dá para aprender essas coisas só nos Amigos, você tem que estudar sozinha, tá?

M: Entendi. Então, a T está estagnada num nível mais baixo?

H: Fez progressos

H relata que a competência em espanhol de sua irmã mais nova, T, é mais infantil que a dela e que durante o período de 1 ano, não mudou quase nada. Contudo, durante a conversa, fala que o espanhol da irmã não estagnou, mas que fez progressos. Além disso, reconhece objetivamente que seu espanhol é aquele usado no contexto doméstico e que não possui conhecimento acerca do uso de vocabulário e da linguagem dos adultos. Diz que não apresenta problemas em falar o espanhol em situações informais (ex. nos lares e com os amigos da mesma faixa etária) ou escrever na internet, mas que não consegue realizar uma comunicação necessária para um trabalho.

Devido às restrições de cenários da linguagem oral no ambiente doméstico, há poucas oportunidades para usar as diferentes formalidades que aparecem na linguagem e mesmo na modalidade oral, há poucas oportunidades de aprender hiperônimos. As mensagens trocadas nas redes sociais são próximas à linguagem de conversação oral, mas como o conteúdo acaba se restringindo à temática dos amigos da mesma faixa etária, são poucas as variedades de expressão. No que se refere ao uso variado da língua de acordo com a idade ou com a posição social, o projeto *Amigos Espaneses* deveria complementar essa parte que falta na língua falada nos lares. O espaço da sala de aula poderia então oferecer oportunidades significativas onde as crianças pudessem presenciar a diferença entre as conversas realizadas por adultos falantes nativos do espanhol e a mudança de registro quando eles se comunicam com os outros alunos.

No caso de H, apesar de ser falante nativa, sua competência em espanhol, como a própria se auto avalia, é mais infantil que a dos nativos da mesma faixa etária. Sabe-se que ela consegue perceber objetivamente a diferença na competência em espanhol entre ela e sua irmã ou entre o aluno da pós-graduação de 20 anos e as mães ou a professora G. O que será que H pensa a respeito do projeto *Amigo Espaneses*?

Conversa 9: Sobre o *Amigos Espaneses*

M: Então, me fale sobre o Amigos. Você gosta de vir no Amigos?

H: Sim

M: Por que?

H: Porque se faz coisas que eu não fazia na escola do Peru.

M: Agora?

H: Porque tenho feito coisas que eu não me lembrava que tinha feito.

M: Então, acaba sendo uma revisão. Você acha que seria bom saber espanhol? Por quê?

H: Sim. Porque quando eu voltar para o Peru, vou ser intérprete, vai ser difícil me comunicar

em coisas detalhadas.

M: Então, você não quer que seu espanhol caia de nível.

H: Isso.

Como são aulas com a participação de crianças com idades e níveis de espanhol diferentes, há dúvidas se estamos oferecendo oportunidades de aprendizagem como se estivessem no Peru, contudo essa será um ponto a ser considerado no futuro. Todavia, no sentido de competência comunicativa em espanhol, pode-se dizer que as aulas preenchem a lacuna do uso linguístico restrito no domínio familiar, por promover a chance de experienciarem usos com diferentes falantes nativos e de idades diferentes.

4.3 Cultivar a identidade híbrida

O objetivo do projeto *Amigos Espaneses* é o empoderamento de identidade. Em relação a esse ponto, podemos destacar o caso já mencionado de H que, já em processo de construção de uma identidade híbrida, reconhece a importância e o sentido do projeto. Por outro lado, como será que a responsável G pensa a respeito disso? Ao ser questionada sobre o papel do projeto, recebemos a resposta de que o *Amigos Espaneses* se trata de um espaço especial tanto para as crianças como para ela mesma. Conforme suas palavras, não há outro lugar semelhante na esfera de seu dia a dia.

Conversa 10: *Amigos*, um espaço onde crianças com raízes semelhantes podem se encontrar

G: Vem gente de lugares completamente diferentes, de gente que não haveria como se encontrar... É o caso de L, H e também de T

M: O que você acha deles possuírem as mesmas origens?

G: É uma coisa boa.

M: Por que?

G: A personalidade, combina... as crianças são mais maleáveis, e por isso, brincando (mesmo com idade diferentes)... acho que é bom o fato de poder encontrar crianças que normalmente não encontrariam.

Foi já mencionada a importância de crianças com as mesmas origens poderem se encontrar, visto que mesmo que elas morem na mesma região, podem frequentar escolas ou estarem em nível escolar diferente, constituindo uma oportunidade de se conhecerem.

Por mais que tenham origens semelhantes, há a possibilidade de as personalidades não combinarem, mas mesmo assim, ao menos haverá algo que possam compartilhar. Além disso, há a chance de eles aprenderem o espanhol por meio de atividades que fazem uso da língua, e não apenas com o estudo formal.

Tentaremos analisar o projeto *Amigos Espaneses* sob uma perspectiva de um espaço de negociação de identidade, a partir da entrevista realizada com G. G e sua família vivem na sociedade japonesa como grupo minoritário. Entretanto, nas aulas de espanhol, elas passam de um certo modo a exercer um papel protagonista. Isso porque o *Amigos* constitui um local onde os estudantes japoneses aprendem com eles uma língua e uma cultura que admiram. Nesse espaço, ocorre uma inversão da estrutura de poder vivenciada no cotidiano entre o grupo majoritário e minoritário.

Questionamos se haveria algum outro espaço similar ao de *Amigos*. Obviamente que, na região, há comunidades formadas por pessoas que compartilham suas origens sul-americanas e, portanto, estão conectadas em uma rede, mas há de se considerar que nesse espaço fechado, não há a presença do grupo majoritário. É provável que não haja um lugar parecido como o *Amigos Espaneses* onde as crianças possam se posicionar como grupo majoritário e consigam se auto expressarem livremente.

Como a maioria dos estudantes universitários de 2014 se formou em 2015, foi dado início a uma composição com novos membros universitários japoneses. A princípio, as crianças que vinham participando das aulas desde o ano anterior, expressavam uma certa insatisfação, provavelmente por terem que construir novas relações. Passado 3 meses, um novo “espaço” ainda estava em processo de construção.

Isso a parte, a nomenclatura *Amigos Espaneses* foi criada pelas crianças e participantes universitários, sendo que o termo *Espaneses* seria a junção de “*español*” e “*japonés*”. O sentido então seria o de amigos que possuem a língua japonesa e a espanhola em comum (que falem as línguas ou que compartilhem a cultura de cada língua). Podemos dizer que para as crianças bilíngues e biculturais e para os universitários nikkeis seria uma terminologia que expressa sua própria identidade.

A negociação de diferentes identidades realizada entre as crianças transmigrantes com os japoneses monolíngues ou então com os pais é algo experienciado no cotidiano. Sendo assim, o *Amigos Espaneses* se torna um espaço de empoderamento da identidade híbrida, visto que constitui um local onde eles podem se expressar do jeito que são e terem isso reconhecido pelos outros. Talvez G quisesse significar esse sentido quando menciona que o *Amigos Espaneses* constitui um local “especial” e que “não há espaço similar a ele”.

Sobre as perguntas da pesquisa

Retomando, esta pesquisa teve como objetivo investigar a influência das atividades da aula de espanhol nas crianças que possuem a língua espanhola como língua de herança, e foram estabelecidas as seguintes perguntas.

Se houve uma influência positiva na atitude perante à língua espanhola.
Se houve aumento no uso da língua espanhola.
Se houve uma influência positiva na autoestima
Qual seria o elemento positivo que propicia o cultivo da identidade.

Primeiramente, o *Amigos Espaneses* propiciou a expansão do uso de espanhol fora do contexto familiar em atividades propostas pelo projeto, tais como em performance do festival universitário, como em peças de teatro, ultrapassando a fronteira da língua falada no ambiente doméstico. Ao mesmo tempo, houve um aumento do uso de espanhol, como também uma ampliação de oportunidades para que as crianças pudessem expressar sua identidade bilíngue.

Mensurar questões de autoestima e de identidade é complexo. Apontamos que um possível elemento positivo que propicie o cultivo da identidade seria o da criança possuir experiências em negociação de identidades (Caltabiano, 2014), de forma que a identidade é construída dentro da relação com o outro. As crianças estrangeiras educadas no Japão possuem espaços em seu cotidiano onde podem expressar o seu “eu” que é competente em língua japonesa. Todavia, faltam a eles oportunidades que permitem a manifestação do “eu” bilíngue, daquele sujeito que possui ligação com o espanhol como também com a cultura de seus pais. Assim, podemos dizer que as salas de aula de língua de herança constituem um espaço onde as crianças podem interagir livremente com amigos que crescem em ambientes semelhantes aos seus.

Ao analisarmos as narrativas da entrevista referentes ao cotidiano das crianças e sua conscientização, fica claro que o projeto propiciou um aumento das oportunidades de elas expressarem sua identidade bilíngue com o uso do espanhol. Ainda, é concebível que pelo acúmulo dessas experiências, houve também um fortalecimento de sua autoconfiança e sensação de realização. Dessa forma, sugere-se que, havendo espaço e oportunidade para que o sujeito bilíngue e bicultural possa se expressar e receber um reconhecimento social de forma justa, é possível elevar sua autoestima, influenciando positivamente a identidade em construção.

Conclusão

Dando continuidade ao ano de 2014, o projeto *Amigo Espaneses* tem obtido sucesso no que se refere à construção de um espaço prazeroso a todos os participantes, mas, para as próximas edições, pretende-se desenvolver o letramento em espanhol. Assim, o desafio será o gerenciamento da sala de aula onde se incluem os universitários japoneses.

O nível de espanhol das crianças que usam a língua de herança em seus lares é mais elevado que o dos universitários que estudam o espanhol como língua estrangeira

e, por isso, não é possível que os últimos compreendam todas as atividades realizadas. Não há dúvidas de que a participação dos universitários japoneses influencia de forma positiva a motivação e a autoconfiança das crianças. Por conta disso, há a necessidade de se projetar um gerenciamento das aulas e dos materiais que permitam que alunos de diferentes níveis, incluindo os universitários, possam aprender juntos.

Por último, devemos destacar a importância dos responsáveis e dos educadores em compreender o significado do ensino de língua de herança. Há a necessidade de tornar claro que a preservação da língua materna influencia positivamente não somente a estabilidade emocional e a identidade, como também o aspecto cognitivo. Para tanto, se faz urgente a coleta de dados pertinente à área para que futuramente seja possível a realização de uma análise das avaliações nas duas línguas e o oferecimento de um aconselhamento especializado em relação à condição do desenvolvimento linguístico.

Referências Bibliográficas

CALTABIANO, M. Yuriko. Kodomo no identity kôshô [*A negociação de identidade das crianças*]. In MIYAZAKI, S. (eds). **Nihon ni sumu tabunka no kodomo to kyôiku: kotoba to bunka no hazama de ikiru** [*A educação e as crianças multiculturais que residem no Japão: vivendo no interstício entre a língua e a cultura*]. Tóquio: Sophia University Press, 2014, pp. 49-87.

CUMMINS, Jim. **Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society** (2nd ed.). Ontario, CA: CABE. 2001.

HAINO, S. Zainichi burajiru jin no kodomotachi no kyoiku to burajiru jin gakko [*A educação das crianças brasileiras residentes no Japão e as escolas brasileiras*]. In MITA, C. (eds.). **Gurôbaru ka no naka de ikiru to wa: nikkei burajiru jin no toransunashonaruna kurashi** [*O que seria viver na globalização: a vivência transnacional dos brasileiros nikkeis*]. Japão: Sophia University Press, 2011, pp. 141-183.

HATANO, L. T. Gaikokujin gakkô, minzoku gakkô: shakai seigi o kangaeru: nihon ni okeru burajirugakkô no jirei wo tôshite [*Escola para estrangeiros, escola étnica: pensando na justiça social – um caso de uma escola brasileira no Japão*]. **Ritsumeikan Daigaku Gengo Bunka Kenkyu**. Cidade? Vol. 19-4. 2008. pp. 61-71.

KANAGAWAKEN. **Kanagawa jinken sesaku suishin shishin (kaiteiban)**: Jinken ga subete no hito ni hoshô sareru chiiki shakai no jitsugen o mezashite [*Guia de Promoção de Medidas Políticas de Direitos Humanos de Kanagawa (edição revisada)*] Japão, 2013. Disponível em: <http://pref.kanagawa.jp>

LANDRY, R.; ALLARD, R. Ethnolinguistic vitality and the bilingual development of

minority and majority group students. In WILLEM, F; JASPAERT, K.; KROON, S. (eds.) **Maintenance and loss of minority languages**. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co, 1992, pp. 223-251.

MIYAZAKI, S. (eds). **Nihon ni sumu tabunka no kodomo to kyôiku: kotoba to bunka no hazama de ikiru** [*A educação e as crianças multiculturais que residem no Japão: vivendo no interstício entre a língua e a cultura*]. Tóquio: Sophia University Press, 2014.

MIYAZAKI, S. **Tabunka no kodomo no gengo shiyô to gengo ishiki** [*A prática linguística e a consciência linguística das crianças multiculturais*]. Sophia University Junior College Division Faculty Journal, vol. 34, 2014a, pp. 117-135.

MIYAZAKI, S. Kanagawaken zaijû no raten kei no kodomo no gengo kankyô to gengo ishiki: shakai shinri teki yoin kara no kôsatsu [*O ambiente linguístico e a consciência linguística de crianças latinas residentes em Kanagawa – considerações a partir de fatores psicossociais*]. In USHIDA, C. **Nanbei ni tunagaru kodomotachi no fukusûbunka wo ‘chikara’ ni kaete iku tameni**. Kohro-sha. 2014b, pp. 45-68.

MIYAZAKI, S. Kanagawa ken Hadano shi no torikumi: tokubetu no kyôiku katei dônnyû to assessmento [*Uma iniciativa da cidade Hadano da província de Kanagawa: introdução do processo de ensino especial e sua avaliação*]. Apresentação oral em **The 11th Conference of tabunka kyôsei shakai ni okeru nihongo kyôiku kenkyûkai**, Japão, 2015.

MONBUKAGAKUSHO. **Gakkô kyôiku ho sekô kisoku no ichibu o kaisei suru shôrei to no sekô ni tsuite** [Sobre a execução do decreto ministerial que revisa uma parte das regras de execução do método de ensino escolar] (relatório). Ministério de Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia, 2014a. Disponível em http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm

MONBUKAGAKUSHO. **Taiwagata assessmento DLA** [*Avaliação dialógica DLA*] Kokusai kyoiku ka. Ministério de Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia, 2014b. Disponível em http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm

MORALES, M. R. Burajiru no nikkei jin to zainichi burajiru jin: gengo, mentariti [*O nikkei do Brasil e o brasileiro residente no Japão: língua e mentalidade*]. In MIYAZAKI, S. (eds). **Nihon ni sumu tabunka no kodomo to kyôiku: kotoba to bunka no hazama de ikiru** [*A educação e as crianças multiculturais que residem no Japão: vivendo no interstício entre a língua e a cultura*]. Tóquio: Sophia University Press, 2014, pp. 89-116.

NAKAJIMA, K.; SAKURAI, C. **Taiwa gata dokushoryoku hyôka - heisei 21 nendo kara heisei 23 nendo kagaku kenkyû hihojokin kiban kenkyû (B) (kenkyû kadai bangô 21320096) kenkyû daihyôsha Nakajima Kazuko** [*Avaliação da competência em leitura em forma dialógica – de 2009 a 2011 – Fundo de pesquisa e subsídio para pesquisas científicas (B) (número do tema de pesquisa: 21320096), pesquisador responsável: Kazuko Nakajima*]. Oubirin Daigaku Gengo Kyôiku Kenkyûjo, 2013.

PAVLENKO, A; BLACKLEDGE, A (eds.) **Negotiation of identities in multilingual contexts**. Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters Ltd, 2004.

SAKAMOTO, M. Bunkakan idô to kodomo no gengo hattatsu [*O deslocamento entre as culturas e o desenvolvimento linguístico das crianças*]. In MIYAZAKI, S. (eds). **Nihon ni sumu tabunka no kodomo to kyôiku: kotoba to bunka no hazama de ikiru** [*A educação e as crianças multiculturais que residem no Japão: vivendo no interstício entre a língua e a cultura*]. Tóquio: Sophia University Press, 2014, pp. 1-15.

SAKAMOTO, M; MIYAZAKI, S. Nihon ni sumu tabunka katei no bairingarizumu [O bilinguismo das famílias multiculturais que residem no Japão]. In MIYAZAKI, S. (eds). **Nihon ni sumu tabunka no kodomo to kyôiku: Kotoba to bunka no hazama de ikiru** [*A educação e as crianças multiculturais que residem no Japão: vivendo no interstício entre a língua e a cultura*]. Tóquio: Sophia University Press, 2014, pp. 17-46.

SAKAMOTO, M. Balancing L1 maintenance and L2 learning. Experiential narratives of Japanese immigrant families in Canada. In K. Kondo-Brown (ed.) **Heritage language development: Focus on East Asian immigrants**. Amsterdam: John Benjamin Blackwell, 2006, pp. 33-56.

TSUBONE, M.; KOBAYASHI, H. (eds.). **Jinken to tabunka kyôsei no kôkô: gaikoku ni tsunagaru seito tachi to Tsurumi Sogo Kôkô no jissen** [*Um colégio de direitos humanos e multiculturalismo: a prática do colégio Tsurumi Sogo e os alunos com conexão com o estrangeiro*]. Tóquio: Akashi publisher, 2013.

YAMANOUCHI, Y. Nikkei burajiru jin no idô to aidentiti keisei: gakkô kyôiku to no kakawari kara [*O deslocamento dos brasileiros nikkeis e a formação identitária: a partir da relação com a educação escolar*]. In MITA, C. (eds.). **Gurôbaru ka no naka de ikiru to wa: nikkei burajiru jin no toransu nashonaruna kurashi** [*O que seria viver na globalização: a vivência transnacional dos brasileiros nikkeis*]. Tóquio: Sophia University Press, 2011, pp. 184-193.

YANAGITA, T. Zainichi peru jin no seikatsu senryaku: Zainichi burajiru jin to no hikaku o tsujite [*Estratégias de sobrevivência dos peruanos residentes no Japão: uma comparação com os brasileiros residentes no Japão*]. In MITA, C. (eds.). **Gurôbaru ka no naka de ikiru to wa: nikkei burajiru jin no toransunashonaruna kurashi** [*O que seria viver na globalização: a vivência transnacional dos brasileiros nikkeis*]. Japão: Sophia University Press, 2011, pp. 233-263.

WEEDON, C. **Feminist practice and poststructuralist theory**. Oxford: Blackwell Eedon, 1987.

(Tradução de Ayako Akamine)

-
- i O projeto *Aula de língua espanhola e cultura sul americana* foi assim denominado para que universitários japoneses também pudessem participar das aulas. Posteriormente, os próprios participantes colocaram o nome popular de *Amigos Espaneses*
- ii O projeto *Aula de língua espanhola e cultura sul americana* funciona pelas doações que o Centro de Serviço de Aprendizagem da Universidade de Sophia recebeu do Rotary Club de Hadano, em 2013 e 2014, e pelo auxílio do Centro de Pesquisas Colaborativa da universidade.

A ESTRUTURA TEMÁTICA DE UM CONTO NA TRADUÇÃO DO JAPONÊS PARA O PORTUGUÊS: UM ENFOQUE SISTÊMICO-FUNCIONAL

Sonia Regina Longhi Ninomiya¹
Sumiko Nishitani Ikeda²

Resumo: A estrutura temática de uma oração é composta de Tema, o ponto de partida da mensagem, que dá proeminência a alguns elementos que a compõem, estabelecendo a base de interpretação para o restante da oração, o Rema. Pesquisadores mostram que a escolha do Tema gera implicações comunicativas em traduções literárias, interferindo na interpretação da mensagem. Buscando contribuir para o estudo dessa questão, este artigo compara um conto da literatura japonesa moderna e sua tradução para o português, para verificar a diferença na realização da estrutura temática nessas línguas, e a interferência dessa diferença na interpretação do conto. As análises, com o apoio da Linguística Sistêmico-Funcional, mostram que as diferenças na estruturação temática são motivadas por diferenças devidas à tipologia linguística, levando a diferenças de interpretação do texto.

Palavras-chave: tradução; estrutura temática; japonês; português; Linguística Sistêmico-Funcional.

Abstract: Thematic structure of a clause is composed of Theme, the starting point of the message that lends prominence to some elements that compose it, thus establishing the base to interpret the remainder of the clause, the Rheme. Researchers show that the choice of the Theme generate communicational implications in literary translation, interfering in the interpretation of the message. This thesis compares one short story taken from modern Japanese literature and its translation into Portuguese with the aim of analyzing the difference in the realization of the thematic structure in these languages, and the difference in the interpretation of the short story. The article is supported by the premises of Systemic-Functional Linguistics. The analyses show

1. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) sonianin@uol.com.br

2. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) sumiko@uol.com.br

that differences in structure are driven by differences due to linguistic typology, and lead to differences in the text Interpretation.

Keywords: translation; thematic structure; Japanese; Portuguese; Systemic-Functional Linguistics.

Introdução

O tradutor é entendido como um sujeito inserido em um certo contexto cultural, ideológico, político e psicológico – fatores que não podem ser ignorados na elaboração de uma tradução, Segundo Slobin (1980), para a hipótese do determinismo linguístico, a língua é como é, tanto no léxico quanto na gramática, porque resulta primordialmente de necessidades existentes em uma cultura e do modo como essa cultura “enxerga” e recorta a realidade que a envolve, para então - essa é a hipótese – a língua tornar-se dona da situação, determinando um tipo específico de visão do mundo. Assim, continua Slobin, as línguas diferem muito tanto nas categorias que expressam como nos meios linguísticos que empregam para a expressão dessas categorias. Essas diferenças estão na base do fato conhecido de que a maioria das palavras não tem tradução perfeitamente equivalente de uma língua para outra.

Nesse contexto, lecionando a língua japonesa para falantes de português, havia um fato que resultava da diferença entre as tipologias das duas línguas: a dificuldade de manter a mesma ordem das palavras na tradução do japonês para o português, fazendo resultar ligeiras diferenças de interpretação da mensagem. O contato com as ideias da Escola de Praga sobre as noções de Tema³ e Rema, bem como com as propostas de Halliday (1994) sobre o assunto, mostrou-nos que poderia estar aí a explicação para a referida dificuldade.

Foi Mathesius (1939 *apud* FIRBAS 1974, p. 28), quem, influenciado pelas ideias de Weil (1844), estudou a questão de que o modo de expressão de um conteúdo pode interessar mais do que o próprio conteúdo. Para Weil, uma sentença possui um *ponto de partida* e uma *meta* no discurso. Mathesius propôs, então, a noção de Tema, definindo-o como “o ponto de partida do enunciado, aquilo que é conhecido ou pelo menos óbvio em uma dada situação”, enquanto o Rema é “o núcleo do enunciado, aquilo que o falante afirma a respeito do Tema”.

Com base na proposta de Mathesius, Halliday (1994), um dos principais idealizadores da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), assim se pronuncia: “Tema é o elemento que serve como ponto de partida da mensagem; é aquilo de que trata a oração” (1994, p. 37)⁴. Como estrutura de mensagem, a oração consiste em um

3. Como para todas as outras funções será escrito com inicial maiúscula.

4. Gómez-González (2000) aponta como problemática essa conceituação de Tema, em que essas duas partes da sentença, em aposição, parecem confundir o critério sintático (“posição inicial”) com o semântico (“aquilo de que trata”).

Tema acompanhado de um Rema; e o que for escolhido como Tema será colocado em primeiro lugar na oração (HALLIDAY, 1994, p.37).

Os termos Tema e Rema, embora usados com frequência, ainda não foram definidos satisfatoriamente. Sobre a posição da LSF a respeito do Tema, Goutsos (1997) afirma que nem todas as propriedades do Tema, de Halliday, podem ser aceitas (FRIES; FRANCIS, 1992; HUDDLESTON, 1991 *apud* GOUTSOS, 1997), como acontece nas línguas em que os verbos aparecem, tanto quanto outros elementos, no começo de todos os tipos de oração, o que não acontece no inglês. Nesse contexto, o estudo de Gouveia e Barbara (2004) sobre Tema na língua portuguesa esclarece várias situações em que a escolha do Tema contraria as afirmações de Halliday.

A propósito, para Baker (1992, p. 172) – que ressalta a importância da estruturação temática na aceitabilidade e na naturalidade de um texto - os tradutores, em geral, não conhecem a importância dessa estrutura, fazendo mudanças aleatórias no posicionamento dos Temas sem se darem conta de que, assim, afetam a interpretação da mensagem proposta pelo texto original. Ventola (1995) já se referia às poucas pesquisas interessadas na estrutura temática e no padrão de progressão temática de um texto quando submetido ao processo tradutório.

Segundo Ninomiya (2012), alguns pesquisadores examinaram a tradução do ponto de vista da estruturação temática, mostrando que certas escolhas linguísticas para realizar o Tema geram implicações comunicativas (LIROLA; SMITH 2006; DUTRA; BISSACO 2005 *apud* NINOMIYA, 2012). Assim, Figueredo (2006), baseando-se na Linguística Sistêmico-Funcional examina estruturas da organização textual, enfocando suas estruturas temática e macrotemática (MARTIN; ROSE, 2003), buscando entender como autor e tradutor constroem a mensagem.

O objetivo deste artigo, com o apoio teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), é a comparação de um conto escrito em língua japonesa com a respectiva tradução em língua portuguesa, procurando buscar as implicações discursivas que eventuais mudanças temáticas, tendo em vista as tipologias que marcam as duas línguas, possam acarretar diferenças na interpretação entre as duas versões.

Este estudo deve responder às seguintes perguntas: (a) Que diferenças, na estrutura temática, resulta da tradução em português de um conto originalmente escritos em japonês? (b) Qual é a influência dessas diferenças na interpretação da mensagem no texto traduzido do japonês para o português? (c) O que determina essas diferenças?

Apresentamos as teorias que embasam nossa análise: a Linguística Sistêmico-Funcional, com enfoque principalmente na estrutura temática e as opiniões diversas que cercam a noção de Tema; o Tema na língua japonesa e na portuguesa; a tipologia linguística; questões sobre o processo tradutório.

1. A Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) concebe a língua como sendo formada por muitos sistemas, cada um representando um tipo de escolha de sentido (geralmente inconsciente) feito pelos falantes (daí o nome ‘sistêmico’); além disso, essas escolhas servem para os falantes realizarem coisas com a língua (daí o nome ‘funcional’).

Segundo Eggins (1994), que faz uma leitura da teoria hallidayana desde 1974, os sistemicistas, descrevendo o uso da língua em textos autênticos, examinam a sua estrutura em função desse uso. Os usuários da língua uns com outros, construindo três significados - ou metafunções: Ideacional (experiencial + lógico), Interpessoal e Textual) a fim de entender o mundo e o outro. A finalidade principal da língua é, portanto, semântica, para a LSF.

- Metafunção **ideacional**: refere-se ao conteúdo, assunto ou tópico de que as pessoas tratam.
- Metafunção **interpessoal**: refere-se às relações entre pessoas expressas na linguagem.
- Metafunção **textual**: refere-se à maneira como as pessoas organizam a fala e a escrita de acordo com seu propósito e as exigências do meio sócio-histórico-cultural.

Essas metafunções agem juntas: cada palavra que dizemos realiza as três metafunções. Em sendo assim, tudo que expressamos linguisticamente quer dizer, simultaneamente, três coisas: alguma coisa (ideacional) dita a alguém (interpessoal) de algum modo (textual).

1.1. O Tema na LSF

Segundo Halliday (1994), das várias estruturas que constroem uma oração, há uma que lhe dá o caráter de *mensagem*, conhecida como estrutura temática, com a atribuição de uma função especial a uma de suas partes, o Tema. Para Halliday e Matthiessen (2004), Tema é uma escolha significativa que especifica o ângulo a partir do qual o falante/escritor projeta sua mensagem: “É o que estabelece o cenário para a própria oração e a posiciona em relação ao texto que se desenrola”. O autor propõe três tipos de Tema.

(a) **IDEACIONAL** (ou Topical) – O Tema coincide com: **participante**, **processo** ou **circunstância** (elementos da Transitividade).

(b) **TEXTUAL** – O Tema coincide com **continuativo** [*sim, não, bem, oh, agora*], **estrutural** [os temáticos obrigatórios: conjunções e relativos] e **conjuntivos** [adjuntos conjuntivos: *isto é, além disso, do mesmo modo*]

(c) **INTERPESSOAL** - O Tema coincide com: **vocativo, adjuntos modais** [*possivelmente, é claro, em minha opinião*] e **marcador de Modo** [operador verbal Finito/um interrogativo QU-/imperativo *let's*, no caso do inglês].

OBS.: As *minor clauses* (frases sem verbo) não são analisados quanto a Tema, pois não possuem estrutura Temática (HALLIDAY, 1994).

Halliday (1994) distingue entre Tema *não-marcado*, quando coincide com o Sujeito da oração, e *marcado* nos demais casos. O Tema será *múltiplo* se for constituído de Tema topical (qualquer elemento da metafunção Ideacional, ou seja, Processo, Participante e Circunstância do sistema da Transitividade) antecedido por Tema interpessoal e/ou Tema textual. O Quadro 1 mostra casos de Tema múltiplo, em que ao Tema Topical, somam-se os Temas Interpessoal e/ou Textual.

As orações *rankshifted* (subordinada adjetiva restritiva) são incluídas no nome que qualificam. Assim, em: (1) *O vaso que te dei foi caro*, a oração “que te dei” é analisada juntamente com “o vaso”. Mas Matthiessen (1995) não faz essa inclusão, considerando as *rankshifted* separadamente. Em nossa análise, adotamos a posição de Matthiessen, sublinhada em (1).

Quadro 1 – Tema marcado e não-marcado

Não-marcado	TEMA		REMA
	Não-marcado		
	Maria		comprou um livro na faculdade.
	Comprou		um livro na faculdade
	O livro		foi comprado na faculdade.
	Na faculdade		Maria comprou o livro.
TEMA MÚLTIPLO			
	Marcado	Não-marcado	
Marcado	Felizmente	Maria	comprou o livro na faculdade.
	Tema Interpessoal	Tema Topical	
	Além disso	Maria	comprou o livro na faculdade.
	Tema Textual	Tema Topical	

Nas orações complexas, quando a oração modificadora (subordinada adverbial) anteceder a principal, há duas possibilidades: (a) o Tema é a oração modificadora inteira; (b) o Tema é o Tema da oração modificadora. Assim em: (2) *Se você conseguir o dinheiro irá a Portugal*, o Tema tanto pode ser “se você conseguir o dinheiro”, quanto “se você”. Em nossa análise, adotamos a posição referida em (a), com toda a oração modificadora como Tema, como está em (2), sublinhada.

A sentença clivada, sublinhada em (3) *Foi a Maria (quem rabiscou a parede)*, é o Tema predicado, segundo Halliday; já o Tema equativo, que aparece em sentença

pseudo-clivada, do tipo, (4) *O que o duque deu para minha tia (foi uma chaleira)*, está sublinhado em (4).

Uma complicação surge na análise de Tema em construções existenciais, tais como em:

(5) *There is a problem.* (para Halliday, *there* é o tema topical)

Nesse caso, autores como Leong Ping (2005), Fries (1995) e Vande Kopple (1991) consideram *there+be* bem como o participante existente como Tema, sublinhado em (5). Assim também se pronuncia Thomson (2004):

O problema com o existencial “there” é que ele é sujeito ... e portanto deve ser o Tema, mas em termos experienciais ele não tem função *representacional*... e por isso não preenche o critério temático de expressar significado experiencial... Assim, parece fazer sentido incluir o processo no Tema, o que significa que o Tema inclui o conteúdo experiencial. (THOMPSON, 2004, p. 161)

Por outro lado, Goutsos (1997) observa que o modelo hallidayano de Tema não se aplica com tanto sucesso a línguas que têm uma ordenação de palavras bem menos rigorosa do que a do inglês (BAKER, 1992; BOWERS, 1988; GOUTSOS, 1992; HAKULINEN, 1989; RASHIDI, 1992 *apud* GOUTSOS, 1997). Se a estrutura Tema-Rema deve coincidir com o arranjo linear real da oração (“o que quer que seja escolhido como Tema será colocado em primeiro lugar na oração” (HALLIDAY, 1994, p.37), então os elementos verbais seriam sistematicamente Temas nas referidas línguas. Porém, como observa van Oosten (1984, p. 183 *apud* GOUTSOS, 1997), “É logicamente possível, mas praticamente inconcebível, que falantes de uma língua (as iniciadas por verbos) tenham consistentemente verbos como Temas oracionais e falantes de outras tenham consistentemente substantivos”.

Porém, diz Goutsos, o modelo Tema-Rema, apesar de suas inadequações, pode oferecer intravisiões inestimáveis sobre o papel de padrões sintáticos como sinais além da oração. A consideração da estrutura temática está relacionada a arranjos sintáticos que tiram vantagem das propriedades da linearidade da oração. A segmentação do discurso escrito expositivo não é acidental, e, sim, estruturada de tal forma que pode ser captada em termos de modelo dessa estrutura. A segmentação é, além disso, significativa: é uma das principais fontes de conectividade do texto e fornece ao escritor um mecanismo para a realização da coerência em um texto.

1.2 Tema na Língua Japonesa

Em japonês, o Tema é salientado pela posposição do morfema *wa* ao termo tematizado, segundo Teruya (2007, p. 111), podendo também, realizar-se sem essa sinalização; ou também por outros marcadores temáticos como, por exemplo: *mo, koso, sae, dake, shika*.

De forma geral, diz o autor, uma unidade de informação cria uma onda que se inicia com a informação Dada, e cresce culminando com a informação Nova, correspondendo à estrutura Tema/Rema, opinião que contraria a proposta de Halliday. Nota, por outro lado, que o Novo pode vir tanto no início quanto no fim da estrutura informacional. A propósito, as línguas, em geral, possuem estruturas que permitem colocar o Novo antes do Dado, como a *cleft sentence* (sentença clivada): “Foi a Mary que quebrou o vaso”, em que “Foi a Mary” é informação Nova.

Já Thompson (1998, p. 234) conclui que *wa* não opera na estrutura temática (Tema/Rema), mas, sim, na estrutura informacional (Dado/Novo) da oração. Por outro lado, para Halliday (1985, 1994), há apenas um Tema topical na oração em inglês, com o que concorda Kuno (1973, p. 30-31), afirmando que, caso haja mais de um elemento salientado por *wa* em uma oração, apenas o primeiro sintagma será o Tema; o segundo deve ser interpretado como Contrastivo.

1.3. Tema na língua portuguesa

O português, assim como o espanhol e o italiano, é considerado uma língua *pro-drop*, ou seja, permite a elisão do sujeito e o posicionamento do Predicador (verbo principal, na LSF) em primeiro lugar na oração. Aparentemente a característica *pro-drop* parece estar relacionada à rica morfologia verbal, em termos de pessoa e número. O fato de uma língua ser *pro-drop*, notam Gouveia e Barbara (2002; 2004a e b), acarreta algumas consequências: (a) não há pronomes expletivos como o inglês (*it*), por exemplo em: *It is raining* ou *[It] Appeared a mouse in my office*; (b) existe a possibilidade de posicionar o sujeito depois do verbo. Os autores, então, perguntam: Qual seria o Tema, em português, nos exemplos abaixo?

(6) Eu fui ao cinema ontem.

(7) Fui ao cinema ontem.

O problema é que estamos querendo analisar a língua portuguesa através de regras da língua inglesa, quando as duas línguas se comportam diferentemente. Gouveia e Bárbara (2002) mostram exemplos no português europeu para evidenciar que a explicitação ou não do Tema não implica diferença semântica, nem funcional, nessa língua.

O Tema, caso não seja realizado na oração, será inferido do cotexto ou da flexão verbal. Tudo isso faz sentido se se lembrar da definição de Tema como o Sujeito psicológico da oração: “*that which is the concern of the message*” (HALLIDAY, 1994,

p. 37). É chamado psicológico porque é o que o falante tem em sua mente quando inicia a produção de uma oração (mesmo que não corresponda a nenhuma realização morfológica).

2. A tipologia linguística

Examinando uma extensa e variada amostra das línguas do mundo, Greenberg (1963 *apud* SLOBIN, 1980) e outros depois dele encontraram curiosas lacunas nas combinações possíveis dos traços gramaticais que constituem uma língua. Assim, uma língua que tem a ordem SVO (sujeito-verbo-objeto) – como o português - usa preposições. Outras – como o japonês - que têm a ordem SOV, usam posposições (sublinhadas no Quadro 3).

<u>Língua portuguesa</u>		
S	V	O
(eu)	Fui	à casa <u>de</u> Pedro
<u>Língua japonesa</u>		
S	O	V
watashi <u>wa</u> [eu]	Pedro <u>no</u> [de Pedro] iê <u>e</u> [casa de]	ikimashita [fui]

Notemos, ainda, que o fato de serem línguas espelhadas (VO-OV), isto é, apresentarem inversão entre verbo e objeto, acarreta inversão também na ordem do núcleo do sintagma nominal (“a casa”) e seu adjunto adnominal (“de Pedro”).

Por outro lado, o Quadro 4 nos mostra que a inversão VO-OV obriga a colocar próximos o verbo principal (V) e o núcleo do objeto (O) (sublinhados no Quadro 4).

Quadro 4 – Estruturas sintáticas: japonesa e portuguesa

O exército	não pode <u>capturar</u>	o <u>homem</u> que era o líder da guerrilha.
S	auxiliar + V	O + modificador
<i>Guntai wa</i>	<i>guerira no riida no <u>otoko</u> o</i>	<i><u>taiho</u> suru koto ga dekinakatta</i>
S	modificador + O	V+ auxiliar

Fonte: Slobin (1980)

Assim, tanto na língua SVO como na língua SOV, para que VO (*capturar; homem*) ou OV (*otoko* [homem], *taiho* [capturar]) tenham seus elementos colocados juntos, os auxiliares do verbo e os modificadores do objeto são obrigados a se deslocarem para antes ou para depois desses elementos, sempre na direção oposta se consideradas essas línguas de diferentes tipologias. Essa seria, segundo Slobin (1980), uma restrição psicolinguística: a mente humana exige uma sintaxe – seja no português, seja no japonês - que expresse o fato da “captura do homem”, colocando esses elementos em sequência, deixando os elementos secundários (auxiliar verbal ou modificador nominal) em posição que não atrapalhe essa sequência.

Por outro lado, segundo Slobin, deve-se considerar a variedade de classificações morfológicas obrigatórias incorporadas à gramática, às quais geralmente não se presta atenção. O Quadro 5 mostra um exemplo desse fato.

Quadro 5 – A classificação morfológica

The	<u>stone</u> mineral	<u>falls</u> movimento + p/baixo	It	<u>stones</u> mineral + movimento	<u>down</u> p/baixo
He	<u>rode</u> mov + a cavalo	<u>out</u> of the garden p/for a	El	salió del jardín	<u>montando a caballo.</u> a cavalo

Em (5), a língua inglesa considera ‘pedra’ como um mineral estático e imóvel e, assim, trata-o como substantivo; já uma língua indígena *nootka* (distrito de British Columbia CAN), segundo Slobin, vê ‘pedra’ como um elemento dinâmico, dotado de movimento, e o trata como verbo. Por outro lado, ‘*fall*’ encerra em si dois lexemas: movimento + para baixo, que se unem ao mineral ‘pedra’; já em ‘*stones*’, temos: movimento + mineral, ao que se precisa indicar ‘*down*’ (para baixo). E esse tipo de fenômeno linguístico acontece, diz Slobin, especialmente em línguas pertencentes a protolínguas diferentes, como entre português e japonês.

3. Estudos de tradução

Desde meados de 1960, as pesquisas sobre tradução não têm mais como foco o produto final da tradução e um olhar prescritivo sobre ele (BASSNET 1991; BAKER 1992; HICKEY 1998). O interesse volta-se para o processo tradutório, seus métodos e na inserção do texto na cultura da língua para a qual o texto é traduzido.

A tradução ganhou vigor como campo de estudo e pesquisa com a publicação *How to do things with words*, de Austin (1962). Embora Austin, na década de 1960, salientasse a relevância dos aspectos pragmáticos no tratamento da linguagem, a tradução ainda era

percebida como simples transcodificação do léxico e da gramática. Essa percepção, segundo Baker (2001), emerge, principalmente, da postura de dois teóricos do assunto: Catford (1965) e Nida (1969), que entendiam a tradução como substituição do material textual de uma língua pelo material textual equivalente na outra língua. Arrojo (1986) relaciona essa visão à crença da existência possível de um texto original cujo significado fosse estável, clara e objetivamente transportável para outra língua.

Na década de 1980, segundo Snell-Hornby (1990), surge uma preocupação com a tradução como um processo transcultural, não mais abordada simplesmente como um fenômeno linguístico, mas como um fenômeno que vê a língua em uso em seu contexto social e cultural. Isso equivale à afirmação de Arrojo (1995, p. 3) de que “não existe nem tradução nem leitura que sejam neutras e que o tradutor é em certo sentido um coautor do texto que traduz”, fato que estabelece uma intersecção com as teorias da linguagem que se preocupam com o uso funcional da língua.

A partir da década de noventa, muitos estudos sobre tradução adotam como parâmetro de análise a LSF preconizada por Halliday (1985, 1994) que concebe a língua como um sistema semântico cuja organização está ligada a funções de uso, relacionando a língua ao contexto social. Para Halliday, contexto e língua são interdependentes. A identificação das escolhas de significado depende da análise do contexto no qual se deu a escritura do texto, assim o texto é fruto de dois contextos sociais: (a) **gênero** (contexto cultural), (b) **registro** (contexto situacional) e o contexto **ideológico**, segundo o qual *qualquer* aspecto da estrutura linguística carrega significação ideológica.

A LSF tem contribuído significativamente para o desenvolvimento dos estudos da tradução. As três metafunções preconizadas por Halliday (1994) têm lançado interessantes intravisiões para a abordagem da tradução, dentre os quais citamos os seguintes: Figueredo (2006), Pagano (2005), Paquilin (2005), Rodrigues (2005), Arús Hita (2004), Siqueira (2000), Naganuma (2000), Munday (1998), Vasconcellos (1992), Ventola (1995), Dourado; Gil; Vasconcellos (1995), Vasconcellos (1995), Baker (1992), Lucas (1991) e van Leuven-Zwart (1989, 1990), e que contribuiram para esclarecer algumas questões em nossas análises.

4. Metodologia

A pesquisa constitui-se em um estudo de caso, uma pesquisa cujos limites são esclarecidos em termos de resposta a perguntas feitas, de fontes de dados usadas, e do contexto envolvido (HOLLOWAY, 1997). A pesquisa tem o apoio da Linguística Sistêmico-Funcional, uma proposta teórico-metodológica de Halliday (1994), que possibilita relacionar as escolhas léxico-gramaticais do texto à estrutura da ideologia e das relações de poder do discurso.

4.1 Dados

A pesquisa envolveu traduções para a língua portuguesa de três contos em língua japonesa, embora, para o presente artigo, apresentemos a análise de um conto apenas, *Amagasa/ O guarda-chuva*, por uma questão de espaço. Os contos foram selecionados tendo por princípio o fato de suas traduções terem sido feitas diretamente da língua japonesa por diferentes tradutores, notórios conhecedores de ambas as línguas, tendo tido ampla circulação no mercado editorial brasileiro. São eles:

ORIGINAL	TRADUÇÃO
<i>Amagasa</i> , de Yasunari Kawabata (1932)	O guarda chuva (por Meiko Shimon) (2008).
<i>Kami</i> , de Yasunari Kawabata (1924)	O cabelo (por Meiko Shimon) (2008)
<i>Butôkai</i> , de Ryûnosuke Akutagawa (1919)	O Baile (por Madalena H. Cordaro e Junko Ota) (2008)

Halliday e Hasan (1989, p. 47) postulam que descrever o contexto de cultura e de situação contribui para “colher indícios sobre o pano de fundo cultural e as pressuposições que devem ser feitas” para que possamos produzir ou interpretar um texto conforme seus propósitos.

4.1.1. Contexto de Cultura: o conto como gênero

O conto como gênero literário foi identificado pela primeira vez nos Estados Unidos da América, por volta de 1880, e designado *short story*. O escritor e contista Cortázar (1974, p. 148) afirma que o conto é “um gênero de difícil definição, esquivo nos seus múltiplos e antagonísticos aspectos” Para Poe (1842 *apud* GOTLIB, 2006, p. 34) a medida de extensão do conto é a narrativa “que requer de meia hora a uma ou duas horas de leitura atenta.” Para Tchekhov (1966, *apud* GOTLIB, 2006, p.106), o conto é um gênero breve, forte, compacto e “deve causar impressão total no leitor” que “será mantido em suspense.”

Ao considerarmos o conto uma narrativa curta, a questão da brevidade torna-se fundamental na sua construção. A fórmula para a brevidade, conclui Gotlib (2006, p. 35) é “conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos”. Além da brevidade, o conto é marcado pela intensidade, pela condensação da matéria para apresentar os seus melhores momentos, continua o autor. Aliada à intensidade, a tensão contribui para a caracterização do conto. A tensão respeito à técnica empregada pelo autor para desvendar aos poucos a narrativa, adiando a resolução da ação e assim, promove o sequestro do leitor, segundo Gotlib.

Os contos escolhidos são de escritores do séc. XIX, Kawabata (1899) e Akutagawa (1888). A época da escritura desses contos é uma época de grandes transformações sociais no Japão – a vitória na Primeira Grande Guerra, influências da Revolução Russa, a Democracia Taisho, movimentos sociais pelo voto universal e pela igualdade social – aliadas ao contato cultural e literário cada vez mais profícuo com o Ocidente. Esses autores refletem o gosto intelectualizado, a busca pelo ego do homem japonês moderno e o preciosismo da linguagem

(SHINMA et al., 1982), em uma escrita reveladora da inquietação da época, como a de Akutagawa ou de refúgio na estética neossensorialista, como a de Kawabata.

4.1.2. Contexto de Situação: campo, relação e modo nos contos analisados

A caracterização do contexto situacional, ou Registro, por meio da análise de Campo, Relações e Modo, torna menos subjetivas as avaliações (GOATLY, 1997). Assim, *Amagasa/O guarda-chuva* é um conto (Modo), que se refere a um jovem casal e um fotógrafo (Relações), tratando do seguinte assunto (Campo): o casal procura um fotógrafo em dia chuvoso. Diante da timidez de ambos, o fotógrafo sugere que posem como se fossem um casal, e a sensação daí advinda marca-os para sempre. Na volta, a menina é quem leva o guarda-chuva, demonstrando ao garoto o sentimento de lhe pertencer.

4.3. Procedimentos analíticos

Devemos esclarecer que a análise contrastiva da estruturação temática não trata do Rema, mas, por vezes, as considerações semânticas sobre o Tema levam-nos a considerar o Rema. A análise segue os seguintes passos, tendo em vista a proposta de Halliday (1994):

(i) apresentação em paralelo do conto na íntegra e sua tradução, divididos em trechos de acordo com o assunto tratado;

(ii) seleção das diferenças temáticas entre as duas versões, segundo o Quadro 1, observando o seguinte:

(a) não incluir as orações adjetivas restritivas (*rankshifted*) no nome que qualificam;

(b) será Tema a oração subordinada que anteceder a principal;

(c) considerar o Tema predicado (e.g. *Foi a Maria (quem fez isso)*);

(d) considerar o Tema equativo (e.g. *O que o duque deu para minha tia (foi ...)*);

(e) considerar “haver” + o Existente (e.g. *Há livros* sobre a mesa.) (PING, 2005).

(iii) discussão dos resultados após cada trecho analisado;

(iv) discussão Geral após a análise do texto na íntegra.

PS: Os Temas, quando idênticos nas duas línguas, não serão analisados.

5. Análise de dados

Codificação	≠	Temas diferentes
	=	Temas iguais

OBS.: Tradução: entre colchetes

<i>AMAGASA</i>		O GUARDA-CHUVA
PRIMEIRO TRECHO		
<p>(1) <u>Nure wa</u> <i>shinai ga, nanto wa nashi ni hada</i> Tema Ideacional: Ator [(A chuva) Molhar (não molhava)]</p> <p><i>no shimeru, tsuyu no yôna harusame Iata.</i></p>	≠	<p><u>Era uma chuva fina de primavera</u> como uma Tema Ideacional: Existente)</p> <p>névoa que não molhava, mas dava a sensação de umedecer a pele.</p>
<p>(2) <u>Omote ni</u> <i>kakedashita shôjo wa, shôneno</i> no [[foi] para fora]Tema Ideacional: Circunstância</p> <p><i>kasa o mite hajimete,</i></p>	≠	<p><u>A jovem</u> que saíra correndo de casa, só se deu Tema Ideacional: Experienciador</p> <p>conta disso ao ver o guarda-chuva do rapaz.</p>
<p><u>“Ara. Ame na no ne.”</u></p>	=	<p><u>– Oh! Está chovendo?</u></p>
OBS.: O Tema idêntico não será levado em conta.		
Tema diferentes		
<p>(1) (A chuva) Não molhar (Ideac: Ator) (2) (Foi) Para fora (Ideac: Circunst)</p>		<p>Chuva fina de primavera Ideac: Existente) A jovem (não se deu conta) (Ideacional: Experienciador)</p>

Interpretação da análise: O trecho – que traz o contexto situacional - apresenta 2 Temas diferentes: Em (1), enquanto *Amagasa* (A) fala da “chuva que não chegava a molhar”; O Guarda-chuva (G) refere-se à “chuva fina de primavera”.

A diferença em (1) resulta da diferença entre as tipologias das duas línguas: não há no japonês a oração adjetiva – sublinhada a seguir -, no caso, “(chuva) [...] que não molhava”, mas esse significado antecipa-se ao nome modificado “*tsuyu*” (líquido =chuva):

nure wa shinai ga [...] tsuyu
molhar não molhava chuva

O mesmo acontece na diferença de Temas em (2):

Omote ni *kakedashita* *shôjo wa,*
para fora correu menina

ou seja, o modificador é preposto ao núcleo no japonês, enquanto é posposto em português. Como vimos na teoria, o fato decorre das diferentes tipologias: SOV para o japonês e SVO para o português. Daí, a inevitável diferença entre os Temas.

SEGUNDO TRECHO	
<p>(1) <u>Shônen wa</u> <i>ame no tame yori mo, shôjo ga</i> [O rapaz mais do que pela chuva, mas pela timidez] Tema Ideacional: Experienciador</p> <p><i>suwatteiru mise saki o tôru hazukashisa o kakisu tameni, hiraita kasa datta.</i></p>	<p>≠ <u>Não foi propriamente por causa da chuva.</u> Tema múltiplo (Interp+Ideac: Existente)</p> <p>mas o rapaz abrija o guarda-chuva para disfarçar sua timidez, ao passar em frente à lojinha onde a jovem estava sentada.</p>
<p>(2) <u>Shikashi, shônen wa</u> <i>damatte shôjo no</i> [No entanto, o rapaz (sem dizer)] Tema Múltiplo (Textual + Ideacional: Verbal)</p> <p><i>karada ni kasa o sashikakete yatta.</i></p>	<p>≠ <u>No entanto, sem dizer</u> nada, ele estendeu o guarda-chuva para cobri-la. Tema múltiplo (Textual + Interp + Ideac: Verbal)</p>
<p>(3) <u>Shôjo wa</u> <i>kata ippô no kata dake o kasa ni</i> A jovem (pôs apenas um ombro sob o guarda-chuva) Tema Ideacional: Ator (lexical)</p> <p><i>ireta.</i></p>	<p>≠ <u>Ela</u> apenas deixou um ombro ser coberto pelo guarda-chuva. Tema Ideacional: Ator (pronome)</p>
<p>(4) <u>Shônen wa</u> <i>nurenagara ohairi to, shôjo ni</i> [O rapaz, embora molhando-se, não conseguia aproximar-se] Tema Ideacional: Ator)</p> <p><i>mi o yoseru koto ga dekinakatta.</i></p>	<p>≠ <u>Molhado,</u> o rapaz não conseguia aproximar-se e convidá-la a se proteger. Tema (Ideacional:Circunstância) [Mesmo molhado]</p>
<p>(5) <u>Shôjo wa</u> <i>jibun mo kata te o kasa no e ni</i> [A jovem pensava que ...] Tema Ideacional: Experienciador</p> <p><i>mochisoe tai to omoi nagara, shikamo kasa no naka kara nigedashi sô ni bakari shite ita.</i></p>	<p>≠ <u>Ela</u> queria segurar com ele o cabo e, no entanto, Tema Ideacional: Ator</p> <p>o tempo todo parecia estar prestes a fugir do guarda-chuva.</p>
Tema diferentes	
<p>(1) O rapaz (Ideac: Exper)</p> <p>(2) No entanto, o rapaz (sem dizer) (Múlt: Text.+Ideac: Verbal)</p> <p>(3) A jovem (Ideac: Ator - lexical)</p> <p>(4) O rapaz (não conseguia aproximar-se) (Ideac: Ator)</p> <p>(5) A jovem (Ideac: Experienciador - lexical)</p>	<p>Não foi ... a chuva (Múltiplo: Interp + Ideac:Exist)</p> <p>No entanto, sem dizer (Múltiplo: Text+Ideac: Verbal)</p> <p>Ela (deixou) (Ideac: Ator - pronome)</p> <p>Molhado (Ideac: Circunst)</p> <p>Ela (Ideac: Ator - pronome)</p>

Interpretação da análise: Notemos em (1) o Tema é “*shonen*” (o rapaz) com Experienciador da timidez, enquanto em português o foco incide na “chuva”, participante Existencial.

Em (2), o japonês obriga a explicitar o sujeito “*shonen*” enquanto que em português é possível recuperar – pelo contexto - o sujeito de “dizer”, embora indicado pelo morfema zero do infinitivo. É, também, consequência da diferença entre as tipologias das duas línguas.

Em (3) e em (5), notemos, no japonês, pelo Tema lexical “*shojo*” (a jovem), enquanto o português usa o pronome (“ela”). Há no japonês o grupo nominal “*ka no jo*” (a tal jovem), que, entretanto, não equivale exatamente ao pronome português.

Em (4), tal como em (1) deste trecho, o japonês apresenta o Tema “*shonen*”, enquanto o português recorre a um adjunto adverbial (embora) “molhado”.

Em resumo, enquanto o texto japonês apresenta a situação emocional (Experienciadores de Processo Mental) que envolve *shonen X shojo*, o texto em português está mais preocupado em apresentar as circunstâncias (3) que cercam esse envolvimento.

TERCEIRO TRECHO	
<i>Futari wa shashin' ya e haitta.</i>	= Os dois entraram no estúdio fotográfico.
<i>Shônen no chichi no kanshi ga tôku ten'nin suru. Wakare no shashin data.</i>	= O pai do rapaz, um funcionário do governo, fora transferido para uma terra distante. Era a fotografia de despedida.
<i>Dôzo ofutari de koko e o narabi ni natte to, shashin wa nagaisu o sashita ga, shônen wa shôjo to narande suwaru koto da dekinakatta.</i>	= Por favor, (ambos) sentem juntos aqui. O fotógrafo indicou o sofá, mas eles não conseguiram sentar lado a lado.
<i>Shônen wa shôjo no ushiro ni tatte, futari no karada ga dokoka de musubareteiru to omoi tai tame ni, isu o nigitta yubi o karuku shôjo no haori ni furesaseta. Shôjo no karada ni fureta hajime datta.</i>	= O rapaz se pôs de pé atrás da jovem e, desejoso de sentir seu corpo ligado ao dela em algum ponto, encostou de leve os dedos, que seguravam o respaldo da cadeira, no casaco do quimono da jovem. Era a primeira vez que tocava no corpo dela.
<i>Sono yubi ni</i> <i>tsutawaru honoka na taion de,</i> [Nesse dedo (que transmitia o calor)] Tema Ideacional: Circunst. <i>shônen wa shôjo o hadaka de dakishimeta yô na atatakasa o kanjita.</i>	≠ Por causa do ténue calor que subia pelos dedos, Tema Ideacional: Circunst + oração adjetiva ele sentiu um calor agradável, como se a apertasse nua em seus braços.
<i>Issho kono shashin o miru tabi ni, shôjo no taion o omoidasu darô.</i>	= Por toda sua vida, ele se recordaria desse calor sempre que olhasse aquela fotografia.
Tema diferentes	
Nesse dedo (Ideac: Circunst.)	Por causa [...] dedos (Ideacional: Circunst + oração adjetiva)

Interpretação da análise:

“sono yubi ni tsutawaru honoka na taion de X “por causa do ténue calor que subia pelos dedos”
 nesse dedo transmitia ténue calor ténue calor subia
 pelos dedos

As línguas espelhadas, VO-OV, como é o caso do português/japonês, apresentam respectivamente “preposição” e “posposição”. A posposição “ni” do japonês equivale à preposição “em”, português; a posposição “de” indica causa como o “por causa” do português.

Por outro lado, o português conta com uma oração subordinada adjetiva, enquanto que esse tipo de construção inexistente no japonês. Além disso,

o português pospõe o modificador de “calor” (“que subia pelos dedos”), o japonês antepõe a subida (“tsutawaru”) ao “taion” (calor).

QUARTO TRECHO	
<p>“<i>Mô ichimai ikaga deshô.</i>” [Mais uma (folheável = foto)] Tema Ideacional: Meta.</p>	<p>≠ – (Vocês) Gostariam de tirar mais uma foto? Tema Ideacional: Meta: de “tirar”)</p>
<p><i>Ofutari de o narabi ni natta tokoro o, jôhanshin o ôkiku</i>”</p>	<p>= <u>Os dois</u> lado a lado, da cintura para cima, bem de perto...</p>
<p><i>Shônen wa tada unazuite, “kami wa?” to, shôjo ni kogoe de itta.</i></p>	<p>= <u>O rapaz</u> apenas fez que sim. - E o cabelo? –perguntou baixinho à menina.</p>
<p><i>Shôjo wa, hyoi to shônen o miagete hô o</i> Tema Ideacional (Participante)</p> <p><i>someru to, akarui yorokobi ni me o kagayasete, kodomono yô ni, sunao ni batabata to keshôshitsu e hashitte itta.</i></p>	<p>≠ Por um instante, ela ergueu o olhar para ele, Tema Ideacional (Circunstância)</p> <p>corando um pouco; então, com os olhos brilhando de felicidade como uma criança, correu docilmente para o toucador em passos leves.</p>
Tema diferentes	
<p>(1) Mais uma (foto) (Ideac: Meta [“foto”]) (2) A jovem (Ideac: Experienciador)</p>	<p>(Vocês) (Ideac: Meta [de “tirar”]) Por um instante (Ideac: Circunst)</p>

Interpretação da análise: Para a língua japonesa, a expressão da unidade (“um”, “uma”, no português, ou seja: unidade + masculino ou unidade +feminino) inclui necessariamente outros itens lexicais: “*hitori*” (unidade + pessoa), “*ippiki*” (unidade + animal), “*issatsu*” (unidade + livro), “*ikko*” (unidade + pequeno), “*ippon*” (um + longo), “*itto*” (unidade + grande) e assim por diante.

(1) No caso de “*ichimai*” (unidade + folheável), o fotógrafo refere-se à fotografia, sem precisar mencioná-lo, já que o item pode ser recuperado pelo contexto. “*Mô ichimai*” colocaria foto como Tema: “mais uma foto”, como foi traduzido em português. O Tema em português é “vocês” (também omitido, graças à morfologia de flexão verbal - “m” - em “gostariam”).

(2) A diferença de Tema – “*shôjo*” (a jovem) X “por um instante”, parece demonstrar uma tendência nesta tradução em português para a preferência pela Circunstância. Esse fato já ocorre no trecho 2 (“molhado”, “não foi ... por causa...”), bem como no trecho 3 (“por causa do ténue calor”).

Novamente, questões de diferença tipológica influem na seleção do Tema.

QUINTO TRECHO	
<u>Shôjo wa</u> <i>misesaki o tôru shônem o miru to,</i> [A jovem (ver o rapaz passar)] Tema Ideacional: Experienciador <i>kami o naosu hima mo naku tobidashite kita no datta.</i>	≠ Quando vira o rapaz passar na frente da lojinha , Tema oracional ela saíra voando, sem ter tempo de ajeitar o cabelo.
<u>Kaisuibô o nuida bakari no yô ni midareta</u> <i>kami ga, shôjo wa taezu ki ni natte ita.</i>	= Como se acabasse de tirar a touca de banho de mar , seus cabelos estavam em desalinho, deixando-a ansiosa.
<u>Shikashi, otoko no mae de wa hazukashikute,</u> <i>okurege o kakiageru keshô no mane mo dekinai shôjo datta.</i>	= No entanto, na frente dele , ela era uma menina inibida que não conseguia arriscar um gesto para ajeitar os fios rebeldes de seus cabelos.
<u>Shônem wa mata kami o naose to iu koto wa</u> <i>shôjo o hazukashimeru to omotte ita no data.</i>	= O rapaz , por sua vez, temia que pudesse ofendê-la se lhe pedisse para ajeitá-los.
<u>Keshôshitsu e iku shôjo no akarusa wa,</u> <i>shônem</i> [Para o toucador (dirigir-se)] Tema Ideacional: Circunstância <i>o mo akaruku shita.</i>	≠ A alegria da jovem ao se dirigir ao toucador Tema Ideacional (Participante) alegrou-o também.
<u>Sono akarusa no ato de, futari wa atarimae no</u> <i>koto no yô ni, mi o yosete nagaisu ni suwatta.</i>	= Depois de sentirem essa alegria , os dois sentaram-se juntos no sofá com toda naturalidade.
Tema diferentes	
(1) A jovem (Ideac: Exper)	Quando vira o rapaz passar na frente da lojinha (Circunstância oracional)
(2) Ao toucador (Ideac: Circunst)	A alegria da jovem (Ideac: Fenômeno)

Interpretação da análise:

(1) Em: “Shôjo wa *misesaki o tôru shônem o miru to,*”

A jovem defronte à loja passar o rapaz ver

seria possível dizer “*misesaki o tôru shônem o miru to, shôjo wa*”, mas a primeira versão foi preferida, ao que faz crer, devido à progressão temática (veja o período anterior, com o Tema “*shôjo wa*”).

O tema do texto japonês é “*shôjo*”, a jovem, enquanto que o texto português elege uma Circunstância. Assim o texto japonês enfoca o comportamento da jovem, sua timidez, sua delicadeza, referindo-se, por exemplo, exclusivamente à sua alegria (“*akarusa*”) e não como o texto em português que envolve o rapaz também.

SEXTO TRECHO	
<i>Shashin'ya o de yô to shite, shônen wa amagasa o sagashita.</i>	= <u>Quando ia saindo do estúdio fotográfico</u> , o rapaz procurou seu guarda-chuva.
<i>Futo miru to saki ni deta shôjo ga sono kasa o</i> [Ao olhar para] Tema múltiplo (Text + Ideac: Experienciador) <i>motte, omote ni tatte ita.</i>	≠ <u>E, viu</u> que a jovem, que saíra antes dele, o Tema múltiplo (Text + Ideac) aguardava na frente do estúdio com o guarda-chuva dele.
<i>Shônen ni mirarete hajimete, shôjo wa jibun</i> [[Sendo olhada] pelo rapaz] Tema Ideacional: Ator <i>ga shônen no kasa o motte deta koto ni ki ga tsuita.</i>	≠ <u>Só quando sentiu o olhar do rapaz</u> , ela se deu Tema múltiplo (Interp + oracional) conta de que estava com o guarda-chuva dele.
<i>Soshite, shôjo wa odoroiita.</i> [Então, a jovem]	≠ <u>(Ela)</u> Ficou surpresa.
Tema diferentes	
(1) Ao olhar de relance (Múltiplo: Text + Ideac: Exper) (2) O rapaz (Ideac: Ator) (3) Então, a jovem (Múltiplo: Text + Ideac: Exper)	E viu (Múltiplo: Text + Ideac) Só quando sentiu o olhar do rapaz (Múltiplo: Inter + oracional) Ela (Tema Ideac: Experienc)

Interpretação da análise: O Tema em (1) envolve uma Circunstância (“*futo*”) (de relance) que concorre para a descrição do casal (no caso, do rapaz) como tímidos e inexperientes na questão do relacionamento amoroso.

Em (2), novamente a tendência do texto em português para a Circunstância, em vez de eleger “*shonen*”, como é feito no japonês para estabelecer a progressão temática, enfocando a relação entre os jovens.

(3) mostra a tendência ao pronome em lugar da anáfora lexical.

SÉTIMO TRECHO	
<p><u><i>Nani gokoro nai shigusa no uchi ni, kanojo ga</i></u> Tema Ideacional: Circunstância)</p> <p><i>kare no mono da to kanjite iru koto o arawashita de wa nai ka.]</i></p>	<p>= <u>Com um gesto tão involuntário, ela</u> lhe Tema Ideacional (Circunstância)</p> <p>revelou os sentimentos de que pertencia a ele.</p>
<p><u><i>Shônen wa kasa o motô to ienakatta. Shôjo wa kasa o shônen ni tewatasu koto ga dekinakatta.</i></u></p>	<p>= <u>O rapaz</u> não conseguia se oferecer para pegar o guarda-chuva. A jovem não conseguia lhe entregar o guarda-chuva.</p>
<p><u><i>Keredomo shashin'ya e kuru michi to wa</i></u> [Porém, (a vinda a) o fotógrafo] Tema múltiplo (Text + Ideac: Circunt)</p> <p><i>chigatte, futari wa kyû ni otona ni nari, fûfu no yô na kimochi de kaette iku no data.</i></p>	<p>≠ <u>Contudo, (algo) foi diferente</u> do que fora no Tema múltiplo (Text + Ideac)</p> <p>caminho de ida para o estúdio fotográfico. De repente, eles se tornaram adultos e retornaram para suas casas sentindo-se marido e mulher.</p>
<p><u><i>Kasa ni tsuite no tada kore dake no koto de.</i></u> Tema Ideacional</p>	<p>≠ <u>Por causa desse pequeno episódio do guarda-chuva,</u> só por isso. Tema Ideacional</p>
Temas diferentes	
<p>(1) Porém, (a vinda a) o fotógrafo (Múltiplo: Text + Ideac)</p> <p>(2) (Referente a) o guarda-chuva (Tema Ideac: Circunst)</p>	<p>Contudo, (algo) foi diferente (Múltiplo: Text + Ideac)</p> <p>Por causa desse pequeno episódio do guarda-chuva (Ideac: Circunstância)</p>

Interpretação da análise: As escolhas temáticas recaem – agora – para os motivos que, finalmente, aproximam fisicamente os tímidos jovens: a chuva e o guarda-chuva – que recapitula o contexto situacional do início do conto, além do fotógrafo que os fez sentarem-se próximos um do outro.

DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS

A análise mostra que o conto apresenta 15 Temas iguais e 17 diferentes. As escolhas temáticas refletem, na maioria dos casos, a diferença de tipologia que envolve as duas línguas. O fato de serem línguas espelhadas VO-OV, traz como consequência uma série de inversões, influenciando inevitavelmente na ordem dos constituintes, o que desvia a atenção e conseqüente interpretação do leitor.

Por outro lado, enquanto o texto em japonês enfoca a relação entre os dois jovens – com a maioria dos Temas recaindo em “*shojo*” (a jovem) ou “*shonen*” (o jovem), a tradução prefere a Circunstância como escolha temática, com isso deixando de mostrar a relação amorosa delicada e extremamente discreta que começa a brotar entre eles.

Note-se também o uso frequente da anáfora pronominal para referência aos jovens (“ela”, “ele”), enquanto que – porque não é comum no uso da língua – o japonês dá preferência à anáfora lexical (“*shonen*”, “*shojo*”).

O que se perde, nessa tradução é o esquema geral do conto, que se inicia-se com uma situação – a chuva - que futuramente terá consequências na vida de dois jovens; a descrição de dois jovens inexperientes na relação amorosa, sua delicadeza e timidez no trato com o outro; a necessidade da intervenção da natureza, com consequente recurso do guarda-chuva – e a intervenção de um ser humano – o fotógrafo - que precisam intervir para aproximar os dois jovens.

Assim sendo, esse esquema de gênero deveria ser respeitado na tradução. As Circunstâncias, frequentes nos Temas do texto em português, acabam tirando do foco as incertezas, o desejo, a preocupação que dizem respeito ao jovem casal, e que, assim, deveriam ser os Temas da maioria dos estágios desse conto.

Com isso, esperamos ter contribuído, com o auxílio de teorias de diversas origens, para uma questão central da tradução: o respeito ao Tema do original, o sujeito psicológico, em termos da Linguística Sistêmico-Funcional, que influi decisivamente na interpretação de um uma mensagem.

Referências Bibliográficas

- ARÚSHITA, J. English and Spanish structures: the textual metafunction as a contrastive tool for the analysis of languages. In: BANKS, D. (Ed.) *Text and Texture: Systemic-Functional viewpoints on the nature and structure of text*. Paris: L’Harmattan, 2004, p.173-190.
- ARROJO, R. *Oficina de Tradução – A Teoria na Prática*. São Paulo: Ática, 1986.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. New York: Oxford University Press, 1962.
- BAKER, M. *In other words: a course on translation*. London: Routledge, 1992.
- _____. (Ed.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London & New York: Routledge, 2001.
- BASSNETT, S. *Translation Studies*. London & New York: Routledge, 1991.
- CATFORD, J.C. *A Linguistic Theory of Translation*. London, Oxford University Press, 1965.
- CORTÁZAR, J. *Valise de Cronópio*. Tradução de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo, Perspectiva, 1974, p. 148.
- DOURADO, M. R.; GIL, G.; VASCONCELLOS, M. L. Contributions of Systemic linguistics to translation studies. In: *Anais do XIII Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa – Enpulí*. Rio de Janeiro: Editora da PUC, 1995, p. 200-240.

- EGGINS, S. An introduction to systemic functional linguistics. Londres: Pinter, 1994.
- FIGUEREDO, G. P. *The flow of information in "Brian Aldiss Supertoys Last All Summer Long" and its translation into brazilian portuguese*. 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos>>. Acesso em: 17 jul. 2009.
- FIRBAS, J. *Some aspects of the Czechoslovak approach to problems of Functional Sentence Perspective*. Mimeo. 1974.
- FRIES, P.H. A personal view of Theme. In: GHADESSY, M. (Ed.). *Thematic development in english texts*. London: Pinter, 1995. p. 1-19.
- GOTLIB, N.B. *Teoria do Conto*, SP: Editora Ática, 2006.
- GOUTSOS, D. *Modeling discourse topic: sequential relations and strategies in expository text*. NJ: Ablex, 1997.
- GOUVEIA, C.; BARBARA, L. Marked or unmarked that is not the question, the question is: Where's the Theme? *DIRECT Papers*, n. 45, PUCSP, BR & AELSU, University of Liverpool, UK, 2004.
- GOUVEIA, C.; BARBARA, L. It is not there, but [it] is cohesive: the case of not deployed Reference in Portuguese. In: BANKS, D. (Ed.). *Text and texture: systemic-functional viewpoints on the nature and structure of text*. Paris: L'Harmattan, 2004(b), p. 159-172.
- _____. Tema e estrutura temática em PE e PB: um estudo contrastivo das traduções portuguesa e brasileira de um original em inglês. *ANAIIS do 3º. Colóquio Português Europeu e Português Brasileiro*, Universidade de Lisboa: Lisboa, FLUL, 2002, p.1-9.
- HALLIDAY, M.A.K. *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985; 1994.
- Halliday, M.A.K. and HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 2004.
- HICKEY, L. (Ed.). *The Pragmatics of Translation*. London: Multilingual Matters, 1998.
- HOLLOWAY, I. *Basic Concepts for Qualitative Research*, Blackwell Science, 1997.
- KUNO, S. *Nihon Bunpô Kenkyû*. Tokyo: Taishukan, 1973.
- LEONG PING, A. Talking themes: the thematic structure of talk. *Discourse Studies*, n. 7, v. 6, 2005, p. 701-732.
- van LEUVEN-ZWART, K. *Translation and original: similarities and dissimilarities I. Target*. Amsterdam, n.1, v. 2, 1989, p.151-181.
- _____. Translation and original: similarities and dissimilarities II. *Target*. Amsterdam, n. 2, v.1, 1990, p. 69-95.

- LUCAS, N. *Syntaxe Discursive du Japonais scientifique: a propos du Theme*. In: *Anais do II Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa* – ENPULLCJ, São Paulo, Centro de Estudos Japoneses da USP, 1991, p.77-98.
- MARTIN, J.; ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum, 2003.
- MATHESIUS, V. O tak zvaném aktuálním clenění vetném [On the so called actual bipartition of the sentence]. *SaS*. Praga, n. 5, 1939, p. 171-174.
- MATTHIESSEN, C.M.I.M. Theme as an enabling resource in ideational ‘knowledge’ construction. In: GHADESSY, M. *Thematic Development in English Texts*. New York: Pinter, 1995.
- MUNDAY, J. Problems of applying thematic analysis to translation between Spanish and English. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis, n.3,1998, p.183-214.
- NAGANUMA, M. Thematic challenges in translation between Japanese and English. *Interpretation Studies: Special Issue*. Japan Association for Interpretatio Studies. Tokyo, Dec. 2000, p. 101-150.
- NIDA, E. *Language Structure and translation*. Stanford: Stanford University Press CA. 1975.
- NINOMIYA, S.R.L. Estruturação Temática na Tradução de Textos Literários da Língua Japonesa para a Língua Portuguesa: Um Enfoque Sistêmico-Funcional. Tese de doutorado, defendida em 2012, na PUC-SP.
- van OOSTEN, J. *The Nature of Subjects, Topics and Agents: a cognitive Explanation*. University of California: Berkeley, 1984.
- PAGANO, A. Organização temática e tradução. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C. M.; PAGANO, A.(Org.). *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2005, p. 247-299.
- PAQUILIN, V. *The various facets of a message: an analysis of the thematic structure in Bridget Jones’s Diary in the light of the systemic functional grammar, corpus linguistics and translation*. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês) –, Programa de Pós Graduação em Letras – Inglês, UFSC, Florianópolis, 2005.
- RODRIGUES, R. R. *A organização temática em “A hora da estrela” e “The hour of the star”*. 2005. 124 f. Dissertação. (Mestrado em Letras/Linguística) – Programa de Pós Graduação em Letras da UFMG. Belo Horizonte, 2005.
- SHINMA, S. et al (Eds). *Nihon Bungakushi (História da literatura japonesa)*. Tokyo: Oobunsha, 1982.
- SIQUEIRA, C.P. *Análise Temática em estudos de tradução: o caso dos relatórios anuais de empresas brasileiras*. 2000. 123 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP, São Paulo, 2000.
- SLOBIN, D. *Psicolinguística*. São Paulo: EDUSP, 1980.

- SNELL-HORNBY, M. Linguistic transcoding or cultural transfer? A critique of translation theory in germany. In: BASSNETT, S.; LEFEVRE, A. (Eds.) *Translation, History and Culture*. London & New York: Pinter Publishers, 1990, p. 79-86.
- TERUYA, K. *A systemic functional grammar of Japanese*. London: Continuum, 2007.
- THOMSON, E.A. *Theme unit analysis: a systemic-functional treatment of textual meanings in Japanese*. 2004. Disponível em: <<http://ro.uow.edu.au/artspapers/135>>. Acesso em: 10 out. 2009.
- THOMPSON, G. *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold, 1996.
- _____. *Introducing Functional Grammar*. Londres: Arnold. 2004.
- VANDE KOPPLE, W. Themes, Thematic Progressions and some Implications for understanding Discourse. London, *Written Communication*, n.3, v.8, 1991, p. 311-347.
- VASCONCELLOS, M.L.; PAGANO, A. Explorando interfaces: Estudos da Tradução, Linguística Sistêmico-Funcional e Linguística de Corpus. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (Org.). *Competência em tradução cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p.177-207.
- VASCONCELLOS, M.H. Text and Translation: The Role of Theme and Information. *Ilha do Desterro*. Florianópolis, n.27, 1992, p.45-66.
- VENTOLA, E. Thematic development and translation, in GHADESSY, M. (Ed.). *Thematic development in English Texts*. London & New York: Pinter, 1995. p. 85-104.
- WEIL, H. *De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes*. Monograph.1844. Amsterdam: John Benjamins (Trans.), 1978.

AS PESQUISAS EM CRENÇAS NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE JAPONÊS COMO LE NO BRASIL

Yûki Mukai¹

Resumo: Este estudo tem como objetivo investigar e discutir o estado da arte sobre as pesquisas em crenças no ensino-aprendizagem de japonês como língua estrangeira (JLE) no Brasil, com enfoque em suas questões metodológicas. Para isso, foram compilados os trabalhos publicados e/ou realizados nessa área até o presente momento (novembro de 2015) e, em seguida, foi feita uma meta-análise qualitativa, estabelecendo seis categorias de análise, a saber: (1) modalidade de publicação, (2) autores/ano de publicação/instituição, (3) foco da pesquisa, (4) participantes da pesquisa, (5) método/natureza de pesquisa e (6) instrumentos de coleta de dados. Os resultados mostraram que a maioria das pesquisas em questão aborda crenças de alunos, utilizando o método qualitativo com a natureza de um estudo de caso interpretativo. Diante desse estado da arte, pode-se afirmar que serão igualmente importantes investigações sobre crenças de professores e de terceiros, pesquisas configuradas como uma pesquisa-ação ou um estudo de caso interventivo, bem como pesquisas com a abordagem quantitativa.

Palavras-chave: Pesquisas em crenças. Contexto brasileiro. Ensino-aprendizagem de japonês como língua estrangeira. Meta-análise qualitativa.

Abstract: The aim of this study is to investigate and discuss the state of the art of the research about beliefs on the teaching-learning of Japanese as a foreign language (JFL) in Brazil, especially focusing on its methodological matters. For this purpose, the researches published and/or realized in that field up to the present moment (November 2015) were collected and afterwards a qualitative meta-analysis was made by establishing six categories of analysis: (1) sort of publication, (2) authors/year of publication/institution, (3) focus of the research, (4) participants of the research, (5) method/nature of the research and (6) data collection instruments. The results have shown that most of the mentioned studies deals with students' beliefs, and uses the qualitative method with an interpretive case study approach. Taking this state of the art into consideration, it can be concluded that research on beliefs of teachers and third agents, an action research or intervention case study approach, as well as research with a quantitative approach will be equally important.

1. Professor Adjunto do Curso de Letras-Japonês da Universidade de Brasília (UnB). prof.yuki@gmail.com

Keywords: Research on beliefs. Brazilian context. Teaching-learning of Japanese as a foreign language. Qualitative meta-analysis.

Introdução

O estudo sobre crenças no ensino-aprendizagem de línguas tem se tornado um dos campos de investigação fértil na Linguística Aplicada brasileira e, de fato, o número de artigos publicados a respeito do tema tem crescido consideravelmente (BARCELOS, 2001; 2003; 2004, p. 124; 2007, p. 27; SILVA, 2010, p. 21 entre outros).

Nos Estados Unidos, a pesquisa das crenças de estudantes de inglês como segunda língua (L2)² começou a se popularizar na década de 1980. Já no Brasil, a pesquisa de crenças de estudantes de inglês como língua estrangeira (LE) teve início na década de 1990.

Segundo Barcelos (2007a, p. 28), a pesquisa sobre crenças no Brasil está dividida cronologicamente em três períodos, a saber: período inicial, de 1990 a 1995; período de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2001; e o período de expansão, de 2002 até o presente. Percebe-se que a pesquisa de crenças tem alcançado notável desenvolvimento mesmo na área de Linguística Aplicada (SILVA, 2010).

Apesar do crescimento e da produção extensa acima referida, este campo ainda carece de crenças mais específicas (BARCELOS, 2004) e “ainda sabemos muito pouco sobre as funções das crenças na cultura da sala de aula” (BARCELOS, 2003, p. 27). Ainda, Barcelos ressalta o fato de que “existem poucos trabalhos com professores e alunos de outras línguas estrangeiras (que não sejam o inglês), e que (um trabalho como esse) precisa fazer parte de uma agenda futura de investigação de crenças” (2007, p. 60, palavras entre parênteses nossas).

No caso específico das pesquisas em crenças no ensino-aprendizagem de japonês como LE (doravante JLE) no Brasil, por sua vez, elas ainda restam como um tema pouco estudado (MUKAI; ÖZERHAN, 2011). De fato, o número de trabalhos publicados sobre crenças de professores e alunos de JLE ainda é pequeno, comparado aos demais idiomas estrangeiros. Isso se deve ao fato de que os primeiros trabalhos foram apresentados só em 2010 como monografia de conclusão de curso de graduação (cf. BREYER, 2010; FEIJÓ, 2010), e os primeiros artigos foram publicados em 2011 (cf. MUKAI, 2011a, 2011b, 2011c).

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo investigar e discutir o estado

-
2. Nos Estudos da Aquisição-Aprendizagem de LE/L2, as noções LE e L2 diferenciam-se com base no contexto onde se aprende uma língua estrangeira: caso se aprenda o inglês nos países ou comunidade em que não se fala/utiliza essa mesma língua como meio de comunicação, é considerada como língua estrangeira (LE); caso se aprenda o inglês, por exemplo, nos países ou comunidade em que se fala/utiliza essa mesma língua como meio de comunicação, é considerada como segunda língua (L2). Neste artigo, utilizaremos os termos LE e L2 separadamente, conforme afirmado acima.

da arte sobre as pesquisas em crenças no ensino-aprendizagem de JLE no Brasil, por meio de uma compilação dos trabalhos publicados e/ou realizados até o presente momento. Através de uma meta-análise qualitativa sobre os estudos de crenças nessa área, apontaremos e discutiremos as suas questões metodológicas, para que possamos refleti-las para futuras pesquisas. As perguntas de pesquisa que norteiam o nosso trabalho são: Quais pesquisas em crenças no ensino-aprendizagem de JLE no Brasil têm sido realizadas até hoje? Quais problemas metodológicos as referidas pesquisas apresentam?

1. Conceito de Crenças³

As crenças, tratadas como uma das variáveis individuais na Linguística Aplicada, podem ser definidas, em um sentido amplo, como opiniões e ideias que professores e alunos têm a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2001, p. 72) ou “algo como pensamentos, palavras e crenças que as pessoas têm sobre o ensino-aprendizagem de LE” (THE JAPAN FOUNDATION [Org.], 2006).

Quando o estudo sobre crenças dos aprendizes se popularizou, as crenças eram consideradas meramente “conceitos e preconceitos relativos ao estudo de determinada língua estrangeira” (HORWITZ, 1987) ou como sinônimo de conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1999). Segundo as autoras, as crenças eram concebidas como estáveis e imutáveis, sendo geradas na mente do aprendiz. Assim, naquela época, era importante apenas identificar as crenças dos alunos sem considerar suas experiências do passado, ações e contexto social em que estavam inseridos.

Barcelos (2004, p. 132), no entanto, considera que “as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. Barcelos (2006, p. 18) afirma que crenças são

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Essa posição teórica é vista, também, em Kalaja (1995) que considera crenças como dinâmicas, sociais e contextuais. Percebe-se que hoje, tanto para Barcelos (2004, 2006) quanto para Kalaja (1995), as crenças não devem ser consideradas apenas como processo cognitivo, mas, sim, como processo interativo e socialmente construído, inserido em um contexto, podendo variar de acordo com o aprendiz e o contexto e até dentro de um mesmo contexto. Ou seja, as crenças são vistas como não estáveis, sociais,

3. Quanto à nossa posição mais detalhada, vide Mukai; Conceição (2012). Para uma revisão extensa sobre o assunto, vide Barcelos (2003, 2004), Silva (2010) entre outros.

dinâmicas, contextuais e paradoxais, uma vez que nascem das experiências atuais e passadas, sendo formadas com base na interação e na adaptação junto ao ambiente em que estamos inseridos (BARCELOS, 2006, 2007).

Concebemos, então, crenças como interativas e socialmente coconstruídas a partir das nossas experiências anteriores e presentes, sendo ininterruptamente configuradas e refletidas com base na ação, interação e adaptação dos indivíduos a seus contextos específicos (MUKAI, 2014).

2. Crenças no Ensino-Aprendizagem de Japonês no Brasil

Conforme Barcelos (2000), os estudos de crenças ajudariam a solucionar questões como a ansiedade na aprendizagem de línguas e conflitos entre as crenças de professores e alunos ou entre as crenças de um professor em relação às do(s) outro(s), além de contribuir para compreensão das atitudes, ações e motivações dos aprendizes e professores de línguas. Como Mukai (2011c) aponta, por mais que um professor domine técnicas de ensino, o ensino de uma LE pode acabar fracassando, se seu ponto de vista e o do aluno e/ou de outro professor forem muito distintos. Ou seja, a pesquisa das crenças dos agentes engajados no ensino-aprendizagem de línguas é imprescindível.

As crenças quanto ao ensino-aprendizagem de LE/L2 podem ser divididas, principalmente, em: (1) crenças dos estudantes de LE/L2; (2) crenças dos professores de LE/L2; (3) crenças dos coordenadores e diretores escolares; e (4) crenças dos pais dos alunos.

Por exemplo, temos a crença de que conversação/falar é o mais importante em uma aula de JLE, que é uma crença de estudantes a respeito da metodologia/quatro habilidades linguísticas (cf. FEIJÓ, 2010). Outro exemplo é a crença de estudantes de que um professor de japonês devia ser japonês ou nipo-descendente para ter um bom desempenho, uma crença relativa aos atributos do professor (cf. MARTINEZ, 2013). Conforme Barcelos (2001), as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas experiências, na cultura e no folclore, podendo ser internamente inconscientes e contraditórias.

No que se refere às pesquisas já realizadas sobre crenças no ensino-aprendizagem de JLE no Brasil, destacaremos, nesta seção, alguns trabalhos.

Feijó (2010) investigou qualitativamente as crenças de dois alunos universitários do nível intermediário sobre a habilidade de fala em japonês, partindo dos questionamentos e preocupações dos mesmos a respeito dessa habilidade. Os resultados sugerem que as experiências (de aprendizagem de outras línguas) anteriores dos alunos influenciam nas suas crenças e que estas também influenciam nas suas ações e nas suas escolhas das estratégias de aprendizagem. A autora conclui que professores devem refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem da expressão oral, para que seus alunos não se sintam inseguros e despreparados no uso de sua habilidade oral no idioma japonês.

Breyer (2010) analisou de forma qualitativa as crenças de três alunos universitários

do nível intermediário no contexto de ensino-aprendizagem de JLE, bem como a relação existente entre as crenças e as experiências desses alunos. Os resultados mostraram que a língua japonesa é considerada difícil por ser tão diferente da língua portuguesa. Entre as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem foram citadas a linguagem de tratamento (*keigo*) e a memorização de ideogramas (*kanji*). Observou-se, também, uma influência das crenças de outros, tanto em relação à motivação quanto à desmotivação dos mesmos. Segundo a autora, os participantes apresentam uma insatisfação com relação ao domínio da língua japonesa e, com o passar do tempo, se sentem desmotivados em prosseguir os estudos.

Martinez (2013) realizou um estudo longitudinal sobre as crenças e motivações de doze alunos não descendentes de japoneses do primeiro estágio no curso de japonês oferecido em um Centro de estudos de línguas (CEL) de uma escola pública da zona sul da cidade de São Paulo. O resultado dessa pesquisa mostrou que, no decorrer do semestre, as crenças dos participantes foram alteradas. No início do semestre, os participantes acreditavam que o japonês era uma língua muito difícil e que um professor de japonês devia ser japonês ou nipo-descendente para ter um bom desempenho. No estágio final da pesquisa, no entanto, os alunos manifestaram que a língua japonesa não era tão difícil quanto eles imaginavam que fosse e que um professor poderia ser não descendente de japoneses e ainda assim ser competente para dar aulas de japonês. O resultado dessa pesquisa condiz com o que Alvarez afirma: as crenças não são um componente fixo, mas “podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios” (2007, p. 200).

Oliveira (2013) discorreu sobre as crenças e suas relações com as estratégias de aprendizagem de quatro alunos universitários a respeito da escrita da língua japonesa, em especial a aprendizagem dos ideogramas (*kanji*). Segundo o autor, os participantes dessa pesquisa têm a crença de que a aprendizagem de *kanji* é difícil, motivo que os leva utilizar diversas estratégias de aprendizagem, dentre elas, estratégias cognitivas de repetição e frequência e estratégias de compensação com maior frequência. Contudo, segundo o autor, os participantes não pareciam estar cientes do uso dessas estratégias de aprendizagem e da importância das mesmas. Constatou-se, também, que o uso de estratégias de aprendizagem metacognitivas, isto é, estratégias para o gerenciamento da aprendizagem, era inferior ao uso das demais estratégias de aprendizagem, demonstrando assim que os participantes pareciam refletir pouco sobre suas práticas na aprendizagem de *kanji*. Apesar disso, segundo o autor, os participantes demonstraram saber por quais meios devem seguir para alcançar a solução de tarefas específicas propostas.

Já a dissertação de Hayashi (2015) trata de um estudo de caso sobre investigação de crenças, experiências e ações de aprendizes e professores de JLE de uma universidade pública do Distrito Federal, no que se refere ao material didático do mesmo idioma. Os resultados obtidos mostram uma estreita relação entre as crenças, experiências dos aprendizes e dos professores, influenciando significativamente as ações desses

participantes em sala de aula. Além disso, o material didático mostrou-se uma ferramenta mediadora de experiências cognitivas em sala de aula, motivando as ações e experiências sociais dos participantes, as quais contribuem para o processo de formação das crenças. Por fim, a análise demonstra haver uma relação de correspondência, na qual muitas crenças e experiências dos aprendizes aparecem refletidas nas crenças dos professores e vice-versa.

No que se refere às pesquisas sobre crenças de professores de JLE, por sua vez, Nascimento (2013) investigou a influência das crenças nas ações de três professores universitários com perfis diferenciados: uma professora que adquiriu a língua japonesa como língua materna (LM), outra que adquiriu/aprendeu em contexto de língua de herança (LH) e, por fim, um professor que aprendeu como língua estrangeira (LE). Os resultados demonstraram que, embora tenham tido trajetórias diferenciadas de aquisição/aprendizagem da língua japonesa, os professores participantes dessa pesquisa possuem não apenas crenças contrárias entre si, mas também crenças semelhantes em relação ao ensino de JLE no Brasil, demonstrando que o ambiente de trabalho foi capaz de promover momentos de ressignificação das crenças dos professores participantes. Nesse estudo foi ainda possível constatar que as crenças dos professores participantes influenciam no modo como eles organizam e definem suas ações em sala de aula.

3. Metodologia Empregada

Realizamos uma meta-análise qualitativa sobre as pesquisas em crenças no ensino-aprendizagem de JLE no Brasil. Segundo Rodrigues (2002, p. 26),

uma meta-análise qualitativa procura identificar, através de determinadas categorias, semelhanças e controvérsias numa quantidade de estudos da mesma área de pesquisa. Trata-se, na verdade, de um processo de descrição interpretativa, orientado por determinadas categorias teóricas. O resultado final é uma visão mais acurada do desenvolvimento da área analisada.

Para a realização de nossa meta-análise, foram definidas, conforme os objetivos deste trabalho (cf. Introdução), seis categorias de análise, a saber: (1) modalidade de publicação, (2) autores/ano de publicação/instituição, (3) foco da pesquisa, (4) participantes da pesquisa, (5) método/natureza de pesquisa e (6) instrumentos de coleta de dados.

Procuramos obter um maior número de estudos possível. No entanto, pode acontecer que um ou outro estudo não tenha sido objeto de análise devido às dificuldades na localização de determinados estudos. Apesar dessas dificuldades, o esforço foi feito para a obtenção de estudos representativos da área, o que nos permitiu uma compreensão e análise do estado da arte em estudos sobre crenças no contexto em questão.

4. Resultado

A seguir será apresentado um quadro com os estudos sobre crenças nos quais foram aplicadas as categorias de análise.

Quadro 1 - Cenário brasileiro de pesquisas sobre crenças no ensino-aprendizagem de japonês como LE

Modalidade de publicação (Categoria 1)	Autores/ano/instituição (Categoria 2)	Foco da pesquisa (Categoria 3)	Participantes da pesquisa (Categoria 4)	Método/Natureza de pesquisa (Categoria 5)	Instrumentos de coleta de dados (Categoria 6)
Capítulo de livro	Mukai; Conceição (2012) (UnB)	Crenças, ações e reflexões de uma aluna do ensino superior sobre seu próprio aprendizado	Uma aluna do ensino superior	Qualitativo; Estudo de caso interpretativo	1) questionário fechado 2) narrativa escrita 3) entrevista semi-estruturada
Artigos em periódicos	Mukai (2011a) (UnB)	Crenças e necessidades de aprendizes de JLE do nível intermediário do ensino superior sobre a habilidade de escrita e materiais didáticos	Aprendizes de JLE do nível intermediário do ensino superior	Qualitativo; Estudo de caso interpretativo	1) questionário 2) entrevista
	Fukushi; Mukai (2012) (UnB)	Crenças e necessidades de aprendizes do ensino superior sobre a habilidade de fala e a metodologia de ensino	Aprendizes do ensino superior	Qualitativo; Estudo de caso interpretativo	1) questionário misto 2) observação de aulas com notas de campo 3) gravação das aulas em áudio 4) entrevista semi-estruturada
	Mukai (2014) (UnB)	Crenças e necessidades em relação à escrita em japonês: nos casos dos estudantes universitários brasileiros e portugueses	10 alunos brasileiros e 10 alunos portugueses do ensino superior	Qualitativo; Estudo de caso interpretativo e comparativo	Para brasileiros, 1) questionário 2) entrevista semi-estruturada (gravada em áudio); 3) redação Para portugueses, 1) o mesmo questionário acima mencionado 2) follow-up email (perguntas adicionais feitas via e-mail após a aplicação do questionário) 3) observação de aulas com notas de campo 4) redação
Anais	Feijó; Mukai (2012) (UnB)	Crenças de aprendizes do ensino superior sobre a habilidade de fala	Aprendizes do ensino superior	Qualitativo; Estudo de caso interpretativo	1) questionário semiaberto 2) questionário fechado 3) observação de aulas 4) notas de campo 5) entrevista semi-estruturada 6) narrativas 7) metáforas
	Mukai (2014) (UnB)	Estudos de crenças para professores e alunos no ensino-aprendizagem de LJE	---	Abordagem teórica	---
Revistas de uma escola de idioma japonês	Mukai (2011b) (UnB)	Estudos de crenças para professores de JLE	---	Abordagem teórica	---
	Mukai (2011c) (UnB)	Crenças de aprendizes do ensino superior sobre a	Aprendizes do ensino	Qualitativo; Estudo de caso	1) questionário 2) entrevista

		habilidade de escrita em japonês	superior	interpretativo	
Dissertações de mestrado	Oliveira (2013) (UnB)	Crenças de aprendizes do ensino superior sobre as estratégias de aprendizagem de kanji (ideogramas)	Aprendizes do ensino superior	Qualitativo; Estudo de caso interpretativo	1) entrevista semi-estruturada 2) questionário com escala likert 3) narrativa escrita 4) observação de aulas com notas de campo
	Nascimento (2013) (UnB)	Influência das crenças nas ações de professores universitários com trajetórias diferenciadas de aquisição/aprendizagem (LM, LH e LE)	3 professores universitários	Qualitativo; Estudo de caso interpretativo	1) questionário escrito misto 2) observação de aulas com notas de campo e gravações em áudio 3) narrativa escrita 4) entrevista semi-estruturada
	Hayashi (2015) (UnB)	Crenças, experiências e ações dos aprendizes e professores universitários sobre o material didático de língua japonesa (como LE) na universidade	Aprendizes e professores do ensino superior	Qualitativo; Estudo de caso interpretativo	1) entrevista semi-estruturada b) narrativa escrita 3) questionário escrito misto 4) observação de aulas com notas de campo
	Lima (2015) (USP)	Um estudo sobre crenças de professores nikkeis: abordagens de ensino em uma escola de colônia	2 professoras descendentes de imigrantes japoneses de uma escola comunitária de nipo-brasileiros	Qualitativo; Estudo de caso etnográfico	1) observação não participativa 2) gravação em áudio das aulas 3) notas de campo 4) entrevista
Monografias de conclusão de curso de especialização	Oshiro (2013) (USP)	Crenças de uma aluna nipo-brasileira de uma escola particular de japonês sobre seu aprendizado de JLE	Uma aluna nipo-brasileira de uma escola particular de japonês	Qualitativo; Estudo de caso interpretativo	1) questionário misto 2) questionário fechado BALLI adaptado 3) narrativa escrita 4) observação de aula com notas de campo 5) entrevista semi-estruturada
	Ishida (2013) (USP)	Crenças e motivações de aprendizes do CEL em São Paulo sobre seu aprendizado de JLE	Aprendizes do CEL	Qualitativo; Estudo de caso interpretativo	1) questionário misto (fechado e aberto) 2) entrevista semi-estruturada
	Martinez (2013) (USP)	Crenças e motivações de aprendizes sem ascendência japonesa do CEL em São Paulo sobre seu aprendizado de JLE	Aprendizes sem ascendência japonesa do CEL	Qualitativo; Estudo de caso interpretativo	1) questionário misto 2) narrativa escrita 3) entrevista semi-estruturada.
	Feijó (2010) (UnB)	Crenças de aprendizes do ensino superior sobre a habilidade de fala	Aprendizes do ensino superior	Qualitativo; Estudo de caso interpretativo	1) questionário semiaberto 2) questionário fechado 3) observação de aulas 4) notas de campo

Monografias de conclusão de curso de graduação					5) entrevista semi-estruturada 6) narrativa escrita 7) metáfora
	Breyer (2010) (UnB)	Crenças e experiências de aprendizes do ensino superior sobre seu aprendizado de JLE	Aprendizes do ensino superior	Qualitativo; Estudo de caso interpretativo	1) questionário sociocultural 2) narrativa escrita 3) narrativa visual 4) entrevista semiestruturada gravada em áudio
	Fukushi (2012) (UnB)	Crenças de uma professora e dos alunos sobre a metodologia de ensino de JLE no que se refere ao desenvolvimento da habilidade de fala	Aprendizes e uma professora do ensino superior	Qualitativo; Estudo de caso interpretativo	1) questionário misto aplicados à professora e aos alunos 2) observação de aulas com notas de campo, gravações das aulas em áudio 3) entrevista semiestruturada feita com a professora e com os alunos
	Umetsu (2013) (UnB)	Influências das crenças de aprendizes acerca do corpo docente de um curso superior em relação à sua aprendizagem	Aprendizes do ensino superior	Qualitativo; Estudo de caso interpretativo	1) questionário misto 2) observação de aulas com notas de campo e gravações em áudio 3) entrevista semiestruturada
	Yassui (2015) (UnB)	Crenças a respeito das estratégias de aprendizagem dos kanji da língua japonesa	Aprendizes do ensino superior	Qualitativo; Estudo de caso interpretativo	1) questionário misto (questionário Likert com adaptações) 2) observação de aulas com notas de campo 3) entrevista semiestruturada com gravação de áudio

(Quadro nosso)

Obs.: UnB = Universidade de Brasília; USP = Universidade de São Paulo; CEL = Centro de estudos de línguas.

Conforme o quadro acima, percebe-se que as investigações sobre crenças no ensino-aprendizagem de JLE no Brasil começaram somente após 2010 e com isso, podemos afirmar que esta área ainda se encontra no “período inicial” de sua história, diferente da área de ensino-aprendizagem de inglês, que está no período de expansão (cf. Introdução).

Com relação à modalidade de publicação (cf. categoria 1), foram constatados, nos últimos seis anos, 1 capítulo de livro, 3 artigos em periódicos, 2 artigos em anais, 2 artigos em revistas de uma escola de idioma japonês, 4 dissertações de mestrado, 3 monografias de curso de especialização e 5 monografias de conclusão de curso de

graduação, totalizando 20 artigos relacionados ao estudo em crenças no ensino-aprendizagem de JLE no Brasil. Apesar de certo crescimento dos trabalhos nessa área, nota-se que, quanto às instituições onde se deram as pesquisas (cf. categoria 2), concentram-se apenas na Universidade de Brasília e na Universidade de São Paulo.

Apesar de a área de crenças sobre JLE se encontrar no “período inicial”, os estudos tratam daquelas mais específicas (cf. categoria 3), tais como a habilidade de escrita, oralidade, aprendizagem e estratégias de *kanji* (ideogramas), materiais didáticos, metodologia de ensino, etc. No entanto, a maioria dos trabalhos aborda crenças de *alunos* de JLE, encontrando apenas quatro pesquisas que envolvem *professores* de JLE (cf. FUKUSHI, 2012; HAYASHI, 2015; LIMA, 2015; NASCIMENTO, 2013) (cf. categoria 4). Com relação ao contexto da pesquisa, também não há muita variedade, sendo predominante o ensino superior. Apenas quatro pesquisas se deram em uma escola particular ou no CEL ligado ao ensino médio público.

No que se refere ao método e natureza de pesquisa (cf. categoria 5), na grande maioria das pesquisas em questão, utilizou-se o método qualitativo com a natureza de um estudo de caso interpretativo.

Segundo Freebody (2003), a pesquisa qualitativa divide-se em três grandes áreas de investigação: estudo de caso, etnografia e pesquisa-ação. E, ainda, quanto ao estudo de caso, Faltis (1997) faz a distinção de dois tipos: interpretativo e interventivo. Diante disso, percebe-se que, mesmo a pesquisa sendo qualitativa, a sua grande maioria é um estudo de caso “interpretativo” (cf. categoria 5), existindo apenas uma pesquisa que se configura como estudo de caso etnográfico (cf. LIMA, 2015). Em outras palavras, ainda não foram realizadas as pesquisas cujo delineamento é considerado pesquisa-ação ou estudo de caso interventivo. Ainda, convém ressaltar o fato de que a abordagem *quantitativa* não foi aplicada, até hoje, nas pesquisas em crenças no ensino-aprendizagem de JLE no Brasil.

Verificamos, ainda, que, na maioria das pesquisas, empregaram-se mais de três tipos de instrumentos diferentes para coleta de dados qualitativos, visando à triangulação dos dados (cf. categoria 6). No entanto, mesmo sendo utilizados os instrumentos variados, a sua maioria é questionário misto, observação de aulas, entrevista semiestruturada e/ou narrativa escrita, o que nos permite afirmar que há uma variedade tendenciosa no que se refere à utilização de instrumentos para coleta de dados. Dependendo dos objetivos de pesquisa, poderiam ser aplicados demais instrumentos qualitativos, como a técnica introspectiva do protocolo verbal, a sessão de reflexão (visionamento), a gravação em vídeo, o diário reflexivo (tanto do aprendiz quanto do professor), entre outros.

Considerações finais

Vimos que as pesquisas sobre crenças no ensino-aprendizagem de JLE no Brasil começaram somente após 2010, ou seja, a área em questão ainda se encontra no “período inicial” de sua história. No entanto, foi verificado que os seus estudos tratam daquelas

crenças mais específicas, tais como a habilidade de escrita, oralidade, aprendizagem e estratégias de *kanji* (ideogramas), materiais didáticos, metodologia de ensino, etc. Podemos considerar, então, que existe certa variedade quanto ao foco da pesquisa, mas os resultados mostraram que a maioria aborda crenças de alunos (não de professores), sendo predominante o ensino superior como contexto de pesquisa.

Com relação às questões metodológicas, foi relevado que, na grande maioria das pesquisas em questão, se utilizou predominantemente o método qualitativo com a natureza de um estudo de caso interpretativo. Ou seja, o método quantitativo ainda não foi empregado e mesmo o método sendo qualitativo, a etnografia, a pesquisa-ação e o estudo de caso interventivo ainda não foram aplicados no âmbito brasileiro de JLE até hoje.

Diante desse estado da arte, podemos afirmar que serão igualmente importantes investigações sobre crenças de professores e de terceiros (coordenador, diretor, dono da escola, pais dos alunos), pesquisas configuradas como uma pesquisa-ação ou um estudo de caso interventivo, bem como pesquisas com a abordagem quantitativa, para que possamos compreender melhor, de forma holística, o contexto brasileiro de ensino-aprendizagem de JLE.

Referências Bibliográficas

- ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K, A. da (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. 1. ed. Campinas-São Paulo: Pontes Editores, 2007. p. 191-231.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- _____. Researching beliefs about SLA: a critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003a. p. 7-33.
- _____. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003b. p. 171-199.
- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- _____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. In: **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.
- _____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K, A. da (Orgs.). **Linguística Aplicada:**

múltiplos olhares. 1. ed. Campinas-São Paulo: Pontes Editores, 2007. p. 27-79.

_____. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (trans) form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. 1. ed. Campinas-SP, 2010. p. 57-81.

BREYER, N. S. **Experiências de aprender japonês**: dificuldades e crenças de professores em formação. 2010. 77 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Língua e Literatura Japonesa) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário**: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE. Belo Horizonte-MG, 2004, 287 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade de Minas Gerais.

FEIJÓ, F. R. **Crenças de alunos brasileiros (de japonês como LE) em relação à competência comunicativa em língua japonesa**. 2010. 56 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Língua e Literatura Japonesa) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FALTIS, C. Case Study methods in researching language and education. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (Orgs.). **Research methods in language and education**. Encyclopedia of Language and Education. v. 8 Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145-152.

FEIJÓ, F. R.; MUKAI, Y. Crenças de alunos brasileiros (de japonês como LE) em relação à competência comunicativa em língua japonesa: pesquisa piloto. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS JAPONESES NO BRASIL, 8.; ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA JAPONESA, 21., 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: LET-UnB, 2011. p. 217-224.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education**: interaction and practice. London: Sage, 2003.

FUKUSHI, J. M.; MUKAI, Y. Crenças sobre a habilidade de fala dos aprendizes da língua japonesa como LE (língua estrangeira) em um curso universitário: uma análise da metodologia de ensino. **Estudos Japoneses**, v. 32, p. 77-100, 2012.

HAYASHI, R. K S. **Não existe material ideal, né?**: crenças, experiências e ações sobre o material didático de língua japonesa (como LE) na universidade. Brasília, 2015, 250 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

- HAYASHI, S. *Second Language Acquisition Research — Focus on Individual Learners — Research on the Japanese Language & the Japanese Language Education*, v. 19, 2002.
- HORWITZ, E. K. Surveying student beliefs about language learning. In: WENDEN, A. L.; RUBIN, J. (Orgs.). *Learner Strategies in Language Learning*. 1. ed. Londres: Prentice-Hall International, 1987. p. 119-129.
- ISHIDA, Y. S. **As crenças e as motivações sobre a aprendizagem da língua japonesa dos alunos do centro de estudos de línguas (CEL) em São Paulo**. 2013. 68 f. Monografia (Especialização em Ensino-aprendizagem de língua japonesa como língua estrangeira) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.
- KAWAGUCHI, Y; YOKOMIZO, S. **Seichô suru kyôshi no tame no nihongo kyôiku guide book (jô)** (Guia do ensino da língua japonesa para o crescimento de professores [volume 1]). 1. ed. Tóquio: Hitsuji Shobô, 2005.
- LIMA, M. F. de. **Um estudo sobre crenças de professores nikkeis**: abordagens de ensino em uma escola de colônia. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Língua Japonesa) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- MARTINEZ, T. M. **As crenças dos alunos sem ascendência japonesa sobre a língua japonesa e suas motivações para estudá-la num centro de estudos de línguas do estado de São Paulo**. 2013. 52 f. Monografia (Especialização em Ensino-aprendizagem de língua japonesa como língua estrangeira) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- McKAY, S. L. **O professor reflexivo**: guia para investigação do comportamento em sala de aula. Trad.: Renata Lea F. Oliveira. 1. ed. São Paulo: Special Books Services Livraria, 2003 (Título original: Teaching listening in the language classroom).
- MUKAI, Y. Crenças e necessidades de aprendizes de japonês como LE (língua estrangeira) a respeito da habilidade da escrita e materiais didáticos. *Estudos Japoneses*, v. 31, p. 193-219, 2011a.
- _____. Nihongo kyôshi no tame no birii fu kenkyû: kyôshi no seichô wo mezashite (Estudos de crenças para professores de língua japonesa: visando o desenvolvimento dos professores). *Brasília nihongo fukyû kyôkai kyôkaishi* (Revista da Associação de Estudos da Língua Japonesa de Brasília), v. 22, p. 45-54, mar. 2011b.
- _____. JFL nihongo gakushûsha no birii fu kenkyû: nihongo de “kaku (utsu)” koto ni kanshite no yobi kenkyû (Crenças dos aprendizes de japonês como LE: um estudo

preliminar sobre a habilidade de “escrita (digitada)” em japonês. **Brasilia nihongo fukyû kyôkai kyôkaishi** (Revista da Associação de Estudos da Língua Japonesa de Brasília), v. 23, p. 34-50, set. 2011c.

_____. Crenças e necessidades em relação à escrita em japonês: nos casos dos estudantes universitários brasileiros e portugueses. **Linguagem & Ensino**, v. 17, n. 2, p. 391-440, 2014.

_____. Reflexões sobre a cultura de ensinar, cultura de aprender e cultura de sala de aula no contexto multicultural. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS JAPONESES NO BRASIL, 10.; ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA JAPONESA, 23., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Departamento de Letras Orientais e Eslavas, 2014. p. 70-81.

MUKAI, Y.; CONCEIÇÃO, M. P. **Aprendendo língua japonesa: crenças, ações e reflexões de uma aluna brasileira de japonês como língua estrangeira.** In: MUKAI, Y.; JOKO, A. T.; PEREIRA, F. P. (Orgs.). *A Língua Japonesa no Brasil: reflexões e experiências de ensino e aprendizagem.* 1. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2012. p. 111-154.

MUKAI, Y.; ÖZERHAN, T. Beliefs of JFL learners on Japanese writing skills – A case study of JFL learners of Istanbul Bilgi University and University of Brasilia –. In: JAPANESE TEACHERS’ MEETING OF TURKEY, 10., 2011, Istambul. **Anais...** Istambul: 2011. p. 58-70.

NASCIMENTO, E. T. do. **O professor de língua japonesa (LE): crenças e ações de três professores universitários com trajetórias diferenciadas de aquisição/aprendizagem (LM, LH e LE).** 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

OLIVEIRA, A. W. M. de. **É assim que eu escrevo: estratégias de aprendizagem de *kanji* e crenças de professores de língua japonesa em formação.** 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

OSHIRO, E. N. **As crenças de uma aluna nikkei em relação ao aprendizado de língua japonesa como língua estrangeira: estudo de caso.** 2013. 56 f. Monografia (Especialização em Ensino-aprendizagem de língua japonesa como língua estrangeira) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PAJARES, M. F. Teachers’ beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992 (fall).

RODRIGUES, C. A abordagem processual no estudo da tradução: uma meta-análise qualitativa. **Cadernos de tradução**, v. 2, n. 10, p. 23-57, 2002.

- SATÔ, I. **Shitsuteki deeta bunsekihô** (Método de análise para dados qualitativos). 1. ed. Tóquio: Shinyôsha, 2008.
- SILVA, K. A. da. (Org.). **Crenças, discursos & linguagem** – volume 1. 1. ed. Campinas-São Paulo: Pontes editores, 2010.
- TUDOR, I. **Learner-centredness as Language Education**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- UMETSU, R. K. G. **As influências das crenças dos alunos acerca do corpo docente em relação à aprendizagem de japonês como LE: estudo de caso**. 2013. 49 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Língua e Literatura Japonesa) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- WENDEN, A. L. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. **System**, v. 27, p. 435-441, 1999.
- WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 201-229.
- YOKOMIZO, S. **Nihongo kyôshi no tameno action research** (Pesquisa-ação para professores da língua japonesa). 1. ed. Tóquio: Bonjinsha, 2000.

外国人児童が在籍する日本の公立学校での管理職の役割

伊澤 明香¹

要旨：2014年、日本の義務教育において外国人児童・生徒に対する日本語指導は正式に「特別の教育課程」に位置づけられた。施行に当たっては、管理職の役割がさらに重要視されている。本稿の目的は、外国人児童が在籍する日本の公立学校での校長経験者へのインタビューを通して、公立学校で外国人児童・生徒への日本語指導の体制づくりのために管理職の果たすべき役割について考察することである。児童の成長を見守る姿勢、語学指導員からの要望を受け入れる体制、管理職・学級担任・語学相談員が連携する体制づくりを促すことが管理職の大切な役割であると分かった。また本施策自体を管理職に周知させる課題があるが、予算がつくことで必要な人員の確保する契機になり、教育現場に大きな影響を及ぼしうることが明らかになった。

キーワード：特別の教育課程，日本語指導，外国人児童生徒，管理職の役割，公立学校

Abstract: It has started that Japanese language instruction for Foreign school-children became special curriculum officially since 2014. They say that the role of school leaders would be more important. The study herein aims to investigate the role of school leaders in Japanese public school to have system of Japanese language instruction for foreign school-children by interview of a former school principal. The study has proved that it is important that school leaders have attitudes to support foreigner in school, comply with the request of language educator and promote the system of team with classroom teacher, language educator and school leaders. It is not enough to inform this new curriculum for teachers but it would be big influence for public schools in order to get a budget for human resource.

Keyword: Special curriculum, Japanese language instruction, Foreign school-children, The role of School Leaders, Public School

1 大阪大学 大学院 博士後期課程 (サンパウロ大学 大学院修了生), 大阪, 日本 sayaka@usp.br

1. はじめに

日本とブラジルが国交を結び120年、その間日本とブラジルでの人の移動は活発に行われてきた。特に、1990年入管法の改正に伴い多くの日系ブラジル人が来日した。また、その形態も初期の単身型から家族呼び寄せ型に変化し、親のデカセギに同行した子どもたちの教育問題も生じた。

日本とブラジルの子どもへの教育保障を比較した際、ブラジルでは移民など外国人でも義務教育を受ける権利が保障されているが、日本の教育基本法では「日本国民にだけ教育の義務がある」とし、外国人には義務教育に義務のない点が決定的な差と言える。そのため、日本国内の法律上、日本での教育の対象外とされる外国人児童・生徒の不就学の問題などが長く課題として指摘されてきた。(佐久間 2006, 拝野2011)

また、国籍に関しても移民・外国人の子どもがブラジルで生れた場合、ブラジル人として国籍を地縁で与えるブラジルに対し、日本は血縁で与える。つまり、日本国内で配偶者が日本人ではない外国人同士で結婚で生れた子どもの場合、いくら日本生まれだとしても、国籍上は「日本人」として認められず、いつまでたっても「外国人」なのである。現在では、日系ブラジル人が日本にデカセギに来て、日本国内で結婚・出産するケースも増え、日本生まれで一度もブラジルに行ったことのない子どもたちの存在も珍しくなくなっている現状を見逃してはいけない。

ただし、外国人児童・生徒は法律上、義務教育を受ける義務がないものの、日本政府・文部科学省はその状況を野放しにしていた訳ではなく、急増する外国人児童・生徒への教育の充実に向けて様々な手立て²を打ってきた。国際人権規約の規定に基づき、公立学校に無償で受け入れ、外国人の子どもたちの教育を受ける権利を保障する活動が見られた。具体的な例としては、市役所からの公立学校への入学手続きの通知や集住地域における国際教室、日本語早期適応教室などが見られる。しかし、今まで外国人児童・生徒への日本語教育は正式な教育課程として位置づけられていなかったため、「ボランティア・善意的」な側面が強く、活動も地域差、学校差が大きい点が指摘されていた。(佐久間 2014)

文部科学省³(2014)は、定住外国人の増加に加え、保護者の国際結婚の増加、日本生まれの外国人児童・生徒の増加などや地域による指導・支援体制のばらつきの問題を解決し、学校における日本語指導を一層充実させるため、日本語指導が必要な児童・生徒の在籍学級以外の教室で行われる指導について、「特別の教育課程」と位置づけ、2014年4月より施行した。この施策は日本での日本語教育上大きな変革をもたらすことが期待されている。

2 施策の詳しい流れは田尻 (2014) を参照。

3 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm (取得日：2016年1月9日)

2014年に実施された日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査の結果⁴によると、義務教育諸学校において日本語指導を受けている外国人児童生徒のうち、「特別の教育課程」による日本語指導を受けている児童生徒数は 5,788 人である。一方、義務教育諸学校において日本語指導を受けている日本国籍の児童・生徒のうち、「特別の教育課程」による日本語指導を受けている児童生徒数は 1,238 人にのぼる。

佐久間(2014)によると、これまでは日本語指導の実施は教育委員会や学校の意向に左右され、自治体あるいは学校間の格差が大きかった。しかしながら、日本語指導が「特別の教育課程」と位置づけられたことで、今後は日本語指導をするのは各学校の「義務」であり、指導体制を整えるのは校長・教育委員会の「責任」となり、外国人児童・生徒の教育体制を整える上で学校の管理職の役割はさらに重要性を増したと述べている。また、具体的には田尻(2014)によると、日本語指導の対象とする児童・生徒の判断は「学校長の責任の下」で行うとしており、学校長に難しい判断が迫られている点を指摘している。つまり、校長が必要と認めれば、全国の小・中学校で「特別の教育課程」として日本語が教えられることになったのである。

学校内での体制づくりで校長が担う役割がさらに重要になる。本稿では、外国人児童が在籍する日本の公立学校での校長経験者へのインタビューを通して、公立学校で外国人児童・生徒への日本語指導の体制づくりのために管理職の果たすべき役割について考察することを目的とする。

2. 先行研究

以下の3点について先行研究を見て行く。

2.1 日本とブラジルの教育制度

ブラジル人児童・生徒が日本で就学する場合、主に公立学校とブラジル人学校が選択肢として挙げられる。(小内 2009、佐久間2006、拝野2011、山之内2011、山本2013)

公立校に通うメリットは、学費が無料な点である。日本の義務教育は小学校6年間と中学校3年間の計9年間である。義務教育の期間は通常、毎年1学年ずつ自動的に進級することを基本とし、留年することはまれである。日本の公立学校では外国人児童・生徒に対する日本語教育が主な施策で、母語保持の面では十分に環境的に整っているとは言えない。そのため、将来の帰国を考慮し、ポルトガル語能力の保持を重視する場合、ブラジル人学校が選択される。

4 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/_icsFiles/afieldfile/2015/06/26/1357044_01_1.pdf (取得日：2016年1月9日)

日本の教育課程	期間	ブラジルの教育課程	期間
保育園、幼稚園	3～6歳 表 1 - 日本とブラジルの教育課程	幼稚園 (Pré-escola)	4～5歳
小学校：義務教育	6年間 (6～12歳)	基礎教育1：義務教育 (Ensino Fundamental 1)	5年間 (6～10歳)
中学校：義務教育	3年間 (12～15歳)	基礎教育2：義務教育 (Ensino Fundamental 2)	4年間 (11～14歳)
高等学校	3年間 (15～18歳)	後期中等教育 (Ensino Médio)	3年間 (15～17歳)
大学、短大	大学 4年、短大 2年 (18歳～)	高等教育 (Ensino superior)	4年間以上 (17歳～)
大学院	2年以上	大学院(Pós-graduação)	2年以上

出典：筆者作成

日本の公立学校の立場を知るためには、日本の教育制度とブラジルの教育制度の違いを理解しておく必要がある。

山口(2012)によると、ブラジルの教育制度は各自治体の教育局に予算や人事や教育内容を決定する権限を有しているため、非常に分権的である。そのため、地域の経済格差が教育に直接反映し、豊かな南部や南東部地方と貧しい北部地方などの学校間の格差が顕著である。さらに格差社会を反映して公立と私立学校の教育の質の差が大きいことが指摘されている。ENEM⁵(2010)の結果によると、トップ100校のうち、公立学校は約1割にすぎず、ブラジルのトップであるサンパウロ大学(USP)では約75%の学生が私立学校出身者である。つまり、学費が無料のブラジルの国公立大学に入学を果たすには、幼年期から授業料が高額な私立学校に通わせ教育投資を要する矛盾が生まれている。日本国内のブラジル人学校のデメリットとして授業料が高額な点がよく指摘される。しかし、結局ブラジル本国においても、教育の質を確保するには、公立学校ではなく私立学校を選択し教育費を費やす必要があるのが現状である。

5 高校を卒業する時点で受ける全国学力検定試験

6 <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,conselho-da-usp-discutira-adocao-de-cotas-no-vestibular-da-fuvest-nesta-3,935182> (取得日：2016年1月9日)

一方、日本は中央集権で文部科学省により全国統一した学習指導要領が存在する。そのため、ブラジルに比べて公立学校の教育の質は差が大きい。また、私立学校には中高一貫教育など独自の教育方針を打ち出してはいるが、日本の学校はブラジルほど公立学校と私立学校の間に教育の質に大きな格差が存在する訳ではない。つまり、日本の場合、公立校出身者でも十分に充実した教育を受け将来難関国公立大学に進学が可能であることを本稿で取り上げる「日本の公立学校」の前提として断っておく。

文部科学省(2014)によると、公立学校に在籍している外国人児童・生徒数は、73,289人⁷であった。また、同省の日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査⁸(2014)によると、2014年5月1日の時点で、公立の小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒は29,198人である。また、日本語指導が必要な外国人児童・生徒を母語別にみると、ポルトガル語を母語とする者の割合が8,340人と3割近くであり、ブラジル人が最も多いことになる。その内、公立小学校に通うブラジル人児童は5,811人、公立中学校に通学するブラジル人生徒は2,160人と小学校が約3倍と在籍者数が多い。

先に述べた学習指導要領は日本人の子どもたちを対象に想定したものであり、近年急増する外国人児童・生徒には十分に対応できていない。外国人児童・生徒への日本語教育を含む支援体制に関しては外国人集住地域と外国人散在地域間で地域差が大きいことが特徴となっている。

このようにブラジル人児童・生徒の学校選択において公立学校が選択肢の1つとなっている現状を踏まえ、公立学校でのブラジル人児童・生徒の日本語支援体制について考察することは意義がある。

2.2 「特別の教育課程」による日本語指導の制度化

これまで外国人児童・生徒への日本語指導は教育課程に制度化されてこなかったが、2014年から日本語指導が「特別の教育課程」に正式に位置づけられた。施行後約2年が経過した2016年現在、本施策が研究として取り上げられる際には、立案までの流れ及び意義、課題を中心に論じている傾向がある。

7 出典：文部科学省「学校基本調査」

8 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/_icsFiles/afieldfile/2015/06/26/1357044_01_1.pdf (取得日：2016年1月9日)

2.2.1 施策の意義と課題

佐久間(2014)では、外国人児童・生徒に対する文部科学省の近年の3つの代表的な外国人児童生徒施策⁹を取り上げた。日本語指導に関する省令改正の経緯と改正によって日本語指導に大きな変化をもたらすとした上で、最近の文部科学省でとられている施策、日本の子どもの教育権利は国内法、海外の子どもの権利は国際法で対応しようとしていることを指摘している。そのため、子どもに接する学校関係者等は最善の施策がいろいろな諸法でどこまで守られているか十分認識した上で、活動する必要性を主張している。

また、田尻(2014)では、施策自体は画期的なものであるとしながら、2014年度からの全国的な実施には、国の支援を受けている地域とそうでない地域とで指導体制に差が出てくるのではないかと指摘している。具体的には、田尻(2015)によると、施策の施行によって予想される問題点として以下の3点を指摘している。①小中学校の教員免許に「外国人の児童生徒のための日本語」はないので実際の担当者の配置は校長の裁量に任せられ、地域によって指導内容が異なる点。②従来の日本語ボランティアは「指導補助者」として位置づけられ、必ず教員免許を有している人と一緒にないと授業に関われなくなった点。③指導内容が多岐にわたる点。

川上ほか(2014)は、「特別の教育課程」化が日本語を学ぶ子どもたちの教育への影響と、その課題について考察した。池上(2014)は、課程においてどのような教育実践が実現可能であるか、具体性については明らかではなく、各現場で状況に応じて創出していくことが求められると指摘している。川上(2014)は、正式に位置づけられたことで教育の質が問われるとした。

2.2.2 一対一の対話型アセスメントであるDLA (Dialogic Language Assessment)の活用

施策の施行に伴って、日本語指導が必要な児童・生徒の日本語能力を測定する構造化された基準として一対一の対話型アセスメントであるDLA (Dialogic Language Assessment:以下DLA)が開発された。このDLAを用いた調査・研究も報告されている。

石井(2014)によると、DLA等のツールの使用によって、背景となる言語能力や習得に関する考え方の理解が教育現場に広まることの意義は非常に大きいと述べている。

中村(2014)では、公立小学校に通う日本生まれ日本育ちのブラジル国籍の児童6名に対してDLAによる日本語能力測定を実施した。その結果では各児童によって様々なレベルが示され、DLAの結果に基づき各児童のニーズに沿った授業計画の立案と長期支援の必要性を説いている。

9 (1)2008年6月：外国人児童生徒教育の充実方策について、(2)2011年3月：外国人児童生徒受け入れの手引き、(3)2012年：日本語指導が必要な児童生徒を対象とした指導の在り方に関する検討会議

教育現場でDLAを活用した永田(2015)の実践報告によると、読み書きの力を高めるために、DLAの結果をもとに、読書指導の際に1学期間で読む目標冊数を立て、JSL評価参照枠に沿った日本語力の評価表(通知表に相当)を作成しコメントを日本語と中国語の2言語でつけて保護者と本人にフードバックした。該当校は、中国ルーツ児童が全校児童の約25%を占めており「特別の教育課程による日本語指導推進事業」の研究校に指定されている。今後、他校でもこの実践事例がモデルとなって広がっていくことが期待される。

孕石ほか(2015)の研究では、DLAの一部検査による判定結果から得られる日本語レベルに応じた「特別の教育課程」モデルの提供及び、日本語レベルごとにwebベースで授業実践を可能にする「特別の教育課程」モデルを提案している。

今回の法の施行によって期待されることの1つは、今までの外国人児童・生徒への日本語支援が盛んだった外国人集住地域だけでなく外国人散在地域においても日本語指導が実施されていくことである。

矢崎(2015)は、外国人集住地域として知られる静岡県での日本語初期指導カリキュラムとDLAの普及に向けて静岡県浜松市で実施された2013年と2014年の2回に渡る研修会の活動を報告している。この研修会の参加者は、教員・ボランティア支援者・浜松市教育員会関係者で構成されており、主にDLAの講習会が行われた。講習を通してDLAの使用法への理解を促し、また実際に使用した際に起こりうる問題点も指摘された。

一方、中川(2015)は、外国人散在地域において「特別の教育課程」による日本語指導を編成・実施するにあたって必要となる点点として「情報周知」「研修」「教材」「人材」「組織」の観点から論じ、外国人散在地域において地域を巻き込んだ新しい教育支援モデルとしての大きな可能性を秘めていることを示唆している。

結果については施行から期間が経てば経つほど、今後調査・報告や事例研究が増えていきこの施策の効果及びDLAの有効活用が広がっていくと思われる。

2.3 管理職の役割

2008年文部科学省は、外国人児童生徒教育の充実方策についての報告の中で、学校における指導体制の構築を図るためには、校長や教頭などの管理職の理解と役割が大きく、これらの者が、外国人児童生徒を受け入れた場合の学校運営について十分な知見を有しておく必要性及び、管理職を対象とした「外国人児童生徒等に対する日本語指導指導者養成研修」を充実させ、積極的な参加を促す等、校長等管理職の役割について明記した。

佐久間(2014)によると、外国人児童・生徒の受け入れと学校全体の指導組織の整備を図るには、校長や教頭等の管理職の理解と役割が大きいと述べている。具体的には、校長の役割の大きさを「学校王国」そのものであると表現しながら、学外者が支援者として入るか、日本語補助者やボランティア支援者が校内でサポートできるかどうか、校長の判断にかかっていると指

摘している。立場と経験の違いによって日本語学級担当者に望まれる資質の違いについて調査した菅原(2014)によると、外国人生徒多数在籍校校長である協力者は、日本語学級の担当者に対して、担当者としての専門性と教員全体の意識を変えていくためのリーダーシップ及び日本語学級の取り組みの発信力が必要であると考えていることを明らかにした。このような校長がもっているイメージ像が、日本語教室の担当者の配置あるいは、評価に関して影響を与えうる。

大管(2012)では、学校現場において学校・担任と協力者の連携を実現していくためには、管理職が日本語指導担当者と在籍学級担任との橋渡しの役割をすることが大きいと指摘している。臼井(2009)では管理職の役割として、指導方針の明確化、全校的な指導体制やシステム整備及び指導に必要な人材とリソースの確保することであると指摘している。

このように、2014年から日本語教育が教育の特別課程に位置づけられ、今後より一層管理職の役割が大きくなっていく中で、外国人児童が在籍する学校で校長経験者の意見に耳を傾けることは大いに役に立つと思われる。先行研究では、管理職の役割の重要性が強調されてきたものの、校長自身が外国人児童に対してもつ意識や学校での外国人児童への支援体制づくりに関して具体的に知ることはできなかった。そのため本稿ではインタビューを通して、より質的に見ていく点に力を入れる。

3. 方法

日本の公立学校の外国人児童への対応における管理職の役割を明らかにするために愛知県X市のA小学校の元校長へ予め準備した質問用紙をもとに半構造化インタビュー調査を実施した。インタビューは2016年1月6日に、喫茶店で約1時間に渡って行った。ICレコーダーで録音されたインタビューは書き起こした。予め準備した質問事項は主に以下の7点である。(1)愛知県X市A小学校の外国人児童への支援の概要(2)校長として外国人児童に接する際の意識・関わり方(3)外国人児童の保護者に関すること(4)外国人児童が在籍する学級担任へのサポート(5)語学相談員へのサポート(6)学級担任・言語相談員の連携(7)日本語指導を「特別の教育課程」と位置づけたことに対する意見。

3.1 調査地の概要

愛知県は日本のほぼ中央に位置し、人口744万4,513人¹⁰、東京都・神奈川県・大阪府に次いで全国第4位である。愛知県の県内総生産は、京都、大阪府に次いで全国第3位で、大手自動車工場があるため、製造業の構成比は全国に比べ極めて高いのが特徴である。デカセギ労働者の勤務先となる工場が多数県内に存在するため、愛知県は、日本語指導が必要な外国人児童生徒の学

10 <http://www.pref.aichi.jp/> (取得日:2016年1月9日)

校種別在籍数¹¹は6,373人、699校と全国一位に位置づけられている地域である。またA小学校が存在するX市は、人口約4万人で比較的小規模な自治体である。大手自動車関連企業が多く立地し、約2000人が外国人で、その内ブラジル人が約1000名と半数を占める。市内の小中学校には、200人弱の外国人児童・生徒が在籍している。日本語教育が必要な児童・生徒も年々増加、しかも多国籍化の傾向が見られる。そのため、X市では外国人児童生徒通訳者を配置し、通訳・翻訳活動、相談活動、言語指導、進路相談などの対応と現在は言語や生活習慣等で不慣れな外国籍の児童生徒を対象にセンター校方式¹²での早期適応指導も実施している。

3.2 協力者のプロフィール

協力者のB氏は、愛知県X市A小学校の初代校長である。B氏は前任校在職時には校長ではなかったが、ブラジル人生徒や巡回指導員と関わる機会があった。その後、Y市の教育委員会に配属され際には、国や県からの指示を受けて市内の外国人児童・生徒数の調査を担当したことがあった。A小学校は、2002年に開校され、B氏は5年間在職した。B氏はA小学校の後、別の市の中学校に赴任し、退職後の現在は第三者評議員¹³としてA小学校のあるX市教育委員会に関わっている。日本の大学の学部生の頃、筆者は日本語教育とポルトガル語を勉強していた関係で、A小学校で実施された在伯日系ブラジル人の子どもたちとの交流のイベントに参加する機会がありB氏と知り合った。新設校にも関わらず、既に語学相談員が配置され外国人児童への対応体制が敷かれており、ブラジル人を含め海外の視察団の訪問もあり開かれた学校というのが印象的だった。B氏が校長として在職した期間が学校の基礎を作り、校風を決めるのに大きな役割を果たしたのではと思った。また、B氏の在職期間からは年月が経っているが現在も同校に関わっている立場であり、複数の学校で校長を歴任していたため、外国人児童が在籍する公立学校での管理職の役割についてインタビューするには適任と思い調査協力を依頼した。

11 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/_icsFiles/afieldfile/2015/06/26/1357044_01_1.pdf (取得日：2016年1月9日)

12 自校の児童・生徒だけでなく、他校に在籍する子どもたちの教育もおこなう学校のこと

13 大学や教育研究機関の職員、学識経験者等、当該学校と直接関係をもたない、または当該学校及びそれを設置管理する主体とは独立した機関（国や都道府県教委等）が、学校を客観的に評価することにより、その現状と課題について把握し、客観的・専門的立場から指導助言等を行うことを目的として行うものである。当該学校及びその設置主体とは独立した評価機関が、学校の自己評価結果及び学校関係者評価結果その他の資料を参考としつつ、学校訪問等を通じて学校運営全般及び自己評価・学校関係者評価が適切に実施されているかどうかについて客観的に評価することを基本として実施する。（詳しくは http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/037/shiryo/06112211/001.pdfを参照のこと）

4. 分析

ここではB氏へのインタビューを基に7点の質問事項別に分析していく。
(Bは校長であるB氏、Enは筆者を示す。)

4.1 愛知県X市A小学校の外国人児童への支援の概要

A小学校は、2つの小学校から各学年2クラスずつ、合計4クラス分が集まって、新設された学校である。既にその2つの小学校で日本語支援が必要な外国人児童が在籍したため、A小学校にも開校時にポルトガル語が堪能な専門性をもった語学相談員が配置されていた。毎年10名程の外国人児童が在籍し、主な国籍はブラジルでペルーも存在した。当時は日系ブラジル人の語学相談員が取り出し授業だけではなく、2006年からは地元の大学の学生が3名、週2回、2時間ずつ来て日本語指導や教科指導のサポートを実施した。現在は地域の日本語指導のセンター校の役割を担う程日本語教育支援体制が充実していった。

4.1.1 クラス編成

各学年に複数の外国籍の児童が在籍したが、学年の教師同士で相談し合い、各学年に1クラスに外国人児童がまとめて在籍する体制を取った。

B: 中堅の力のある先生が、私がワールド学級になりましょうと

外国人児童が在籍する普通学級を「ワールド学級」とし、中堅で学級運営スキルに優れた教師を学級担任に配属し、子どもたちがより安心して学校生活を送られるように心掛ける体制を築いた。また、日本語が全く話せないブラジル人児童の担任になった教師の中には独学でポルトガル語を勉強して児童とのコミュニケーションを図ろうと努力する者も存在した。

B: 1人だけでしたけど、ポルトガル語のテレビ、ラジオ教室のテキストを取って、せめて日常コミュニケーションは取りたいと思って努力した教員は1人いましたけどね。

A小学校では母語保持の活動はないものの、外国人児童に対して単に日本語習得を促すだけではなく、担任の先生自らが外国人児童の母語に関心をもった姿勢は、異国で異国の言葉を学ぶ環境の児童にとって、大きなサポートになったに違いない。

4.2 校長として外国人児童に接する際の意識・関わり方

それでは、B氏は当時実際どのように外国人児童に関わっていただろうか。

4.2.1 教室での声かけ

日常の学校生活の中で教室によく足を運び、日本人児童だけでなく外国人児童にも挨拶を交わす機会を自ら作っていた。

B:教室をよく見に行くので会いますね。話というか挨拶くらいはしました。

文部科学省による外国人児童生徒受入れの手引き（2011）では、外国人児童への管理職の重要な役割の1つに、外国人児童・生徒の成長を見守るために、外国人児童・生徒が在籍している学級の様子を丁寧に観察し、本人にも積極的に声かけをすることを推進している。B氏の行動は学校管理職として外国人児童に関わる重要なものであった。

4.2.2 外国人児童と給食の会食

日本には「給食」という毎日各教室で一斉に昼食を食べる習慣がある。基本的に、幼稚園から小学校・中学校には給食の時間が存在するのが一般的である。給食は「給食の先生」と呼ばれる栄養士や栄養教諭が子どもたちの健康のために栄養バランスを考慮した献立を考え、それをもとに調理した給食が毎日学級別に配膳される。

特に、B氏の外国人児童への関心が分かるのは、語学指導員からの要請で月に1回は校長室で校長のB氏、教務主任、語学指導員と外国人児童と給食の会食を初年度から実施していた点である。

B:仲良く食べる、児童自身が楽しみにして来たいようなので、楽しく話しをする。その日の献立の話とか。

A小学校の全体の取り組みとして、保護者が給食を会食する日が年に2回あり、一般学級の場合でも、1年生から5年生は年に1回、校長と栄養士、給食婦が教室に出向き児童と会食する機会があった。6年生は卒業間近に4、5人グループとなって校長室での会食を実施し、会食を通して校長と接しやすい校風がある学校であった。それにしても、日本人児童は年に1回の中、外国

人児童には毎月共に会食をする機会を持ち、直接外国人児童の様子に目を配ったことで外国人児童も自分たちに関心を持ってくれているのが伝わったのではないだろうか。

4.2.3 在伯日系ブラジル人の子どもたちとの交流

筆者がA小学校に訪問するきっかけとなったのは、同校で実施された在伯日系ブラジル人の子どもたちとの交流イベントであった。この交流は同校に語学指導員の関係者から打診があって始まったものであるが、3年に1回程度の頻度で実施されてきた。A小学校は新設校であり、学校施設も大変充実しており、ブラジル人の子どもたちとの交流だけではなく、JICAの事業である教育視察団の視察校にも選ばれ、国際交流が盛んであった。こういった交流の打診があった際に受け入れるかは、校長であるB氏の専決事項であった。

En:それは打診があった時には、校長先生がOKとなれば学校として

B:それは本当に校長の専決事項だし、どのようにするかというのも私の指示で動くというね。

En:そういう時にはどういう感じで学校の先生方には周知というか。

B:全体計画をみせるのね。(中略)基本は授業に参加するという方針を立てたので、6年生の習字に参加するか、1年生の図画工作に参加するかは相手の方も承知して。(中略)給食体験もあって。

(下線は筆者による)

また、交流の際には保護者にもイベントに関して知らせ、興味がある保護者たちは実際に都合をつけ視察団を見学に来校し、語学(英語)が堪能な保護者や地域の方にボランティアとして関わってもらい応援体制を整えていた。

筆者もイベントに参加した際、学校の先生方も外国人を歓迎し、交流することに慣れている様子を感じられた。

B:それは手ごたえを感じるからじゃないかな。(中略)皆でいろんな事をやっていこうという職員の意識にはなっていたんじゃないかな。

校長が先頭に立って、教員全体にも意識付けしていったのは、大変重要な役割を果たしたと言える。

4.2.4 校長として外国人児童に接する際に意識していたこと

B氏はA校に赴任前にもブラジル人生徒及び巡回指導員と関わる機会があり、校長として同校に赴任した際にも上記に挙げたように様々な活動を通して、外国人児童の学校生活をサポートしていた。B氏に外国人児童と接する際に意識していたことを伺った。

B:一番意識したのは、中学生とは違って教育入門期の生徒だから、もちろん日本語も必要なんだけれども本当にこの子たちにとって日本語が必要なのか、それかあとコミュニケーションを取るとかですね。クラス集団の中でコミュニケーションが上手く取れるようにしたいという気持ちでしたね。

(下線は筆者による)

外国人児童にとって「日本語」の必要性に関しては思う所があったようである。しかし、小学生ということもあり、まずは学校生活に慣れて集団の中でコミュニケーションがしっかりできる児童に成長して欲しいという願いをもっていた。

しかしながら、実際には同校は取り出し授業を実施し、語学相談員もいるサポート体制が整ってはいたものの、カリキュラムの面など1人1人の実態に合わせた整備にまでは手が回っていなかった。

B:校長から見て子どもたちは何かもつとしてあげたいし、問題をもつという課題がある。

En:心配とおっしゃったのは、どういう感じの？

B:もっとこの子たちの年齢相応な教育をしてあげたい。

En:それが難しいというのは言語の問題であったり、文化だったり

B:言語だったり、人員だったり、カリキュラムだったり。カリキュラムが整備されていなかったし、整備というよりも一人一人が違うから。

(下線は筆者による)

B氏の語りから、今後特別の教育課程が施行される中でしっかりとしたカリキュラムも整備されていく必要性を示唆している。

また、A校は当時新設校ということもあり、さまざまな部分で整えないといけないことが多い中で、外国人児童へのサポート体制を構築していった。

B:その子、外国籍の子にね。力を入れたいけれども、そうじゃなくてそれぞれ1人1人の子を見て行こうと日本人の子全般で言っていたから、あの～。これははっきりしていたよ。全体の見せかけをよくするのではなくて一人一人の子をよくするということには力を入れていたよ。その中でカバーするつもりだった。今にして思ったら外国籍の子のことをもう少し全面に出してやれたらよかったと思う。

(下線は筆者による)

当時、一人一人の児童を顧み、成長を促そうという方針があり、その中で外国人児童に対しても支援していこうとしていた。B氏はもっと外国籍の子どもたちに目を配ってあげれたらと回想している。しかし、新設校特有の忙しさの中で、外国人児童のサポートまで手が回らず放置される事態が予想されるが、A校は先に挙げたような取り組みも実施していた点は大きかったと思われる。

また、まだ日本語指導が特別の教育課程の正式に位置づけられていなかった当時を振り返って、B氏は法律の範囲内で運営されていたとしつつも、教育現場で見えてくる外国人児童の問題に対応するため、人員や財政支援が欲しい場合に、なかなか行政機関に伝える体制がない状況を抱えていた。

B:校長から見て、外国籍の生徒は心配な生徒でもっと充実した教育活動をしたいと思うから、もう少し根本的に人とか財政の支援を欲しいと思うじゃない。それはどういう形で市なり、県なり、国へ伝えていくかっていうことだけど。それはあまりない。あまりなかったし、聞いてもやりようがないんだな。それこそ、何か法律があれば出来るんだけど。

(下線は筆者による)

西田(2011)が実施した公立小学校校長が県や市などの自治体に要望することに関するアンケートでも、外国人児童生徒の支援員を確保するための予算が要望として挙げられた。外国人児童の教育の充実のために、現場の意見を汲み取る体制など自治体や大学関係者、企業関係者など、外部からの多くの人々の知恵を結集していくことが求められる。

4.3 外国人児童の保護者に関すること

A小学校の外国人児童の保護者は、平日に開催された授業参観には姿がなかったものの、週末に開催した運動会には参加する様子をB氏も見受けたことがあるという。外国人児童の多くは学校近隣にある県営の集合住宅に住んでいた。在日ブラジル人集住地域の多くは集合住宅がある地域にできることが多いのが特徴がある。B氏は前任校では、ブラジル人生徒が住む集合住宅に行き保護者にも会う経験があったという。

B:今にして思うとまあ担任と一緒にね、家庭訪問しても良かったのかなと思っっている。親との信頼関係を得るというためにね。

日本には年に一回学級担任が、児童の各家庭に訪問し保護者と担任で児童の学内外の様子を話し合う機会がある。上記の語りは、B氏の外国人児童及び外国人児童の保護者への真摯な姿勢を表している。

4.4 外国人児童が在籍する学級担任へのサポート

B氏は学級担任に対して学年に1人と選ばれ、責任をもってしっかりとやっていたと評価していた。その上で、外国人児童が担任に相談しても上手くいかない、汲み取れない場合には、語学相談員に児童を指導してもらう方向で連携を促していた。

4.5 語学相談員へのサポート

先に述べた外国人児童との給食の会食や在伯ブラジル人の子どもたちとの交流は語学相談員からの要望である。こういった要望を受け入れ学校全体の計画に組み込んでいったのも校長としてのB氏の理解があったからこそであった。

4.6 学級担任・言語相談員の連携

外国人児童に関する相談の際は、B氏は担任と管理職だけが相談してもあまり効率的ではないと判断した上で、A小学校では担任、教務主任、教頭、語学相談員とチームで相談体制を取っていた。相談員は週に1回は来校し、月例で連携して当面課題を話し合う機会をもっていた。

B:一番は、語学相談員さんが1人いらっしゃって、10人の子どもの様子を伝えるのに一度に集まった方が早いです。時間的な効率を高めるのに。それからフィードバックをする機会がないと語学相談員さんの実働が上がらないし。

土屋ほか(2012)によると、取り出し授業では、在籍学級担任と日本語教室担当者の連携・協働が要となる。A小学校では、この集まりの中で、語学相談員の助言を受けて、担任が次の時までには外国人児童の状況により即した補充教材を準備するなどの連携が行われた。子どもたちにとって学校が居場所となるためには、こういった連携・協働や、共に児童を見守る環境体制づくりが重要である。

4.7 日本語指導を「特別の教育課程」と位置づけたことに対する意見

最後に元校長として今回の日本語指導を「特別の教育課程」に正式に位置づけられたことに関する意見を伺った。今後日本語指導に当たる者は教職免許取得が必須と明記された点及び教職養成課程には外国人への日本語教育

がない点については、総合的な学習¹⁴も次第に内容的には整備されていった実態を引き合いに、最初は人的な準備が遅れるかもしれないが、将来的には有効であるという見解を示した。

4.7.1 利点：正式の教育課程に位置づけられたことで予算化可能

B氏は、法律ができる前は校長の意向によって「ボランティア」に近い形で、外国人児童への教育体制が大きく左右されていたが、法に決まることで予算を付け必要な人員が配置し易くなった点が利点として挙げた。

B:それはいいことだと思います。それは、法で決まれば予算がついて人員が配置されるはずだから。法ができていない間はボランティアに近い形で、校長の知恵で運営していたんだけど、要するに行政としても予算をつけれるし、その予算の下で人を探すこともできるし。(中略)法律ができて初めて始まるわけだから。予算つけるのに「何でその予算をつける?その根拠は?」と言われたら、そういう法律があればできるから。法律がない場合は、トップダウン。トップの意向です。

(下線は筆者による)

土屋(2012)によると、これまでの外国人児童への教育支援は、目の前の子どもを何とかしなければならぬという関係者の「善意」のよって支えられてきたが、この「善意」頼みの教育支援は限界を迎えている現状を指摘し、これはB氏の見解と一致したものである。

また、外国人散在地域の外国人の子どもたちへの教育支援について調査した中川(2015)は、今まで指導時間は子どもの学習状況によって決まるのではなく、予算によって決まり、予算がなくなれば、日本語指導はそこで打ち切られるという体制を問題視した。

2014年からの施策に関連して、2013年から文部科学省の実施する「公立学校における帰国・外国人児童生徒に対するきめ細かな支援事業¹⁵」により一部の地域を対象として予算化された。初年度は愛知県内では名古屋市¹⁶教育委員会のみ実施されたが、2015年には愛知県教育委員会をはじめ、愛知県内の他市(名古屋市、豊田市、豊橋市、岡崎市)の教育委員会でも支援事業が広まっていった。名古屋市の報告書(2014)によると、市内の小中学校に在籍する約1500人の日本語指導が必要な児童生徒のための支援システムが整いつつあるのは支援事業によるに財政的支援によるところが大きいとし、法に位置

14 詳しくはhttp://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/main14_a2.htm (取得日:2016年1月10日) 参照

15 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/1339531.htm (取得日:2016年1月10日)

16 愛知県西部の政令指定都市であり、同県の県庁所在地

づけられたことによる予算化の効果が見られる。支援を受けた教育委員会はDLAの使用が必須となるが、外国人児童・生徒教育の先進地域の一端を担う愛知県教育委員会も支援を受け始めたので、田尻(2015)が述べたようにDLAが今後全国に普及していくことが予想される。

4.7.2 課題：施策の周知・研修体制

一方、B氏は、2007年から障害のある児童・生徒に対して一定の要件の中での、「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられた際、愛知県では毎年校長を対象に研修会を実施し周知、定着していったのを引き合いに出しながら、外国人への日本語指導を「特別の教育課程」と位置づけた本施策も校長への周知と研修体制が必要な点を課題として挙げた。

B: (障害のある児童・生徒に対しての)特別教育体制づくりはどの校長も1度は半日講習を受けるというシステムにしたので周知ができたと思うんだよね。だから同じように必要かもしれない。

中川(2015)によると、2014年の省令施行がなされてから半年以上経った時点でも、周知が十分ではなく、全国にはいまだに省令公布の事実を知らない現場の教育支援関係者が存在すると指摘した上で、教育支援に関わる者が省令の施行に関してまずは「知る」ということが重要であると述べている。

文部科学省初等中等教育局国際教育課では、1993年から「外国人児童生徒等に対する日本語指導指導者養成研修¹⁷」を毎年実施し、2003年からは校長・教頭等の管理職も対象とした。現在、この研修では外国人児童生徒教育の現状と課題、「特別の教育課程」による日本語指導の要件、日本語能力の評価の在り方等に関する講義、DLAに関する演習などが盛り込まれている。しかし、定員に限りがあり、そもそもこの講習会に申し込む学校・地域の教員及び管理職は外国人児童・生徒の支援に対して意識が高いことが想像される。

やはり、校長を含む管理職へ周知するには地元開催の研修会を実施していくことが必要と言える。

5. まとめ

B氏の語りから、外国人児童生徒が在籍する日本の公立学校での管理職の役割として、外国人児童生徒のために温かいまなざしで成長を見守る姿勢、具体的には教室での声かけや給食の会食を通して児童と直接接する機会をもつことの重要性が示された。また、語学指導員からの要望を受け入れる

17 詳しくはhttp://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001.htm (取得日：2016年1月10日)

体制や、在伯日系ブラジル人の子どもたちとの交流など国際交流する機会をもち、他の教員への意識付けにも貢献した姿から、校長が率先して先頭に立つことで校風に大きな影響を与えたと言える。さらに、学校内では、外国人児童が在籍する通常学級のクラス編成や担任、教務主任、教頭、語学相談員とのチームで相談体制を整えるなど、内部での連携を積極的に促すことが管理職の大切な役割であると言える。また、B氏の語りから、外国人児童の支援のため、人的・財政的支援が必要だと感じることもあってもそれを行政機関に伝えていく手段があまりなかった状況も示された。教育現場では、法の範囲内でやるしかなく、それを打破するのは法の改正等、政治の役割でもある。学校現場の現状を踏まえ、今回の日本語指導が「特別の教育課程」へ位置づけられたことは、まずは予算がつくことで必要な人員の確保する契機になった点が教育現場に大きな影響を及ぼすということが明らかになった。その上で、校長に定期的な研修などを通して施策を周知させることの重要性も述べている。

先行研究でも管理職の役割の重要さは指摘されてきたが、本稿を通して管理職が担う役割の大きさについて具体的に詳細に読み取ることができ、今後校長の責任下で施策を実施する際に参考になることを期待したい。

6. 参考文献

愛知県 <http://www.pref.aichi.jp/>

拝野寿美子(2011) 「在日ブラジル人の子どもたちの教育とブラジル人学校」三田千代子(編)『グローバル化の中で生きるとは -日系ブラジル人のトランスナショナルな暮らし-』第4章, 上智大学出版, pp. 141-183.

孕石敏貴・野村泰朗(2015)「Webベース教育課程編成支援エキスパートシステムにおける評価参照枠に対応した特別の教育課程モデルと実施可能な指導計画モデルの提案」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』埼玉大学教育学部, Vol. 14, pp. 89- 94. <http://ci.nii.ac.jp/naid/120005602860> (取得日: 2016年1月10日)

川上郁雄、野山広、石井恵理子、池上摩希子、齋藤ひろみ(2014)「「特別の教育課程」化は子どもたちのことばの教育に何をもたらすのか: 年少者日本語教育のこれまでの成果と教育実践から考える」『2014年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 公益社団法人日本語教育学会, p. 35-46.

文部科学省(2008)「IV外国人児童生徒の適応指導や日本語指導について」『外国人児童生徒教育の充実方策について(報告)』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/042/houkoku/08070301/005.htm (取得日: 2016年1月10日)

文部科学省(2011)「外国人児童生徒受入れの手引き」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm (取得日: 2016年1月10日)

文部科学省(2011)「公立学校における帰国・外国人児童生徒に対するきめ細かな支

援事業」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/1339531.htm (取得日: 2016年1月10日)

文部科学省(2014) 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について(通知)」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm (取得日: 2016年1月10日)

文部科学省 (2014) 「平成25年度「公立学校における帰国・外国人児童生徒に対するきめ細かな支援事業」に係る報告書の概要(名古屋市)」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/1351728.htm (取得日: 2016年1月10日)

文部科学省(2014) 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査の結果」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/_icsFiles/afieldfile/2015/06/26/1357044_01_1.pdf (取得日: 2016年1月10日)

文部科学省 外国人児童生徒等に対する日本語指導指導者養成研修

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001.htm (取得日: 2016年1月10日)

西田ひろ子(2011)『ブラジル人生徒と日本人教員の異文化間コミュニケーション』風間書房

永田耕平(2015)「教育現場でのDLA活用実践: 大阪府門真市S小学校の取り組み」『2015年度日本語教育学校秋大会予稿集』 pp. 57-60.

中川祐治・足立祐子・内海由美子・土屋千尋・松岡洋子(2015) 「外国人散在地域における「特別の教育課程」による日本語指導」『福島大学地域創造』, Vol. 26, No. 2, pp. 49-61. <http://hdl.handle.net/10270/4205> (取得日: 2016年1月10日)

中村諭実子(2014) 「「特別の教育課程」に伴う日本語能力評価から考察される日本語指導について: 日本生まれの外国人児童に関するケーススタディー」『日本教育学会大会研究発表要項 73』, pp. 162-163

http://cinii.ac.jp/els/110009876299.pdf?id=ART0010397540&type=pdf&lang=en&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1452770895&cp= (取得日: 2016年1月10日)

小内 透(2009)『在日ブラジル人の教育と保育の変容』 御茶の水書房

大管佐妃子(2012)『日本語指導が必要な子どもたちの学力保障を目指して: 日本語の力や生活経験に応じた, 各教科等の授業における支援の在り方』研究紀要, 京都市総合教育センター一研究課 <http://www.edu.city.kyoto.jp/sogokyoiku/kenkyu/outlines/h23/kiyou/553.pdf>

(取得日: 2016年1月10日)

佐久間孝正(2006)『外国人の子どもの不就学 異文化に開かれた教育とは』 勁草書房

佐久間孝正(2014)「文部科学省の外国人児童生徒受け入れ施策の変化」『専修人間科

学論集 社会学篇』Vol. 4, No. 2, pp. 35-45.

file:///C:/Users/Sayan/Downloads/1072_0004_04%20(1).pdf (取得日: 2016年1月10日)

菅原雅枝(2014)「教員が持つ「よい日本語学級担当者」像: 立場と経験による違いに着目して」『2015年度日本語教育学校秋大会予稿集』pp. 385-386.

臼井智美(2009)『イチからはじめる外国人の子どもの教育』教育開発研究所 pp. 146.

田尻英三(2014)「2014年度より始まる「特別の教育課程」としての日本語指導」『龍谷大学国際センター研究年報』Vol. 23, pp. 3-20.

http://repo.lib.ryukoku.ac.jp/jspui/bitstream/10519/5461/1/r-ks-sen-knnp_023_003.pdf (取得日: 2016年1月10日)

田尻英三(2015)「2014年度の日本語教育関係施」『龍谷大学国際センター研究年報』Vol.24,pp.7-20 <http://hdl.handle.net/10519/5975> (取得日: 2016年1月10日)

土屋千尋・内海由美子・関裕子・高畑幸・中川祐治・馬場良二・松岡洋子(2012)「支援者のネットワーク形成とその活用実態: 外国人散在地域における子どもの教育の場合」『日本語国際教育学会第23回大会発表要旨収録』pp. 75-76.

土屋千尋・馬場良二(2012)「外国につながる子どもの教育環境をととのえる: 子どもをとりまく大人の連携・協働」『第九回国際日本語教育・日本研究シンポジウム予稿集原稿』, pp. 1-6.

山口アンナ真美(2012) 「ブラジルの幼児教育事情」『世界の幼児教育レポート』Child Research Net. <http://www.blog.crn.or.jp/lab/01/44.html> (取得日: 2016年1月12日)

山本晃輔 (2013) 「トランスマイグランドとしての日系ブラジル人-ブラジルに戻った人びとの教育戦略に着目して」 志水宏吉・山本ベバリーアン・鍛冶致・ハヤシザキカズヒコ(編)『「往還する人々」の教育戦略 グローバル社会を生きる家族と公教育の課題』 第3章, 明石書店, pp. 206-255.

山之内裕子 (2011)「日系ブラジル人の移動とアイデンティティ形成-学校教育とのかかわりから-」 三田千代子(編)『グローバル化の中で生きるとは -日系ブラジル人のトランスナショナルな暮らし-』 コラム, 上智大学出版, pp. 186-188.

矢崎満夫(2015)『静岡県内の「日本語指導が必要な児童生徒」に対する教育支援: 静岡版日本語初期指導カリキュラムとDLAの普及に向けて』静岡大学教育学部附属教育実施総合センター紀要, No. 24, pp. 225-234. <http://doi.org/10.14945/00008953> (取得日: 2016年1月10日)

REVISTA ESTUDOS JAPONESES No. 35 - NORMAS DE PUBLICAÇÃO

1. Conteúdo e formatação

1.1- A revista *Estudos Japoneses* publica artigos de perfil acadêmico que tratem de temas relativos à Língua, Literatura e Cultura Japonesa, em português, inglês, francês, espanhol e japonês.

1.2- O texto deve ser digitado em Word, página A4, fonte *Times New Roman* 12, espaço 1,5, justificado e conter no máximo 20 páginas.

1.3- A estruturação do texto deve ter Título, Autor (es), Resumo em português, cinco Palavras-chave em português, Resumo em inglês (ou francês), cinco Palavras-chave em inglês (ou francês), Introdução, Subtítulos, Conclusão e Referências. No resumo e palavras-chave, devem-se destacar em negrito seguido de dois pontos: Resumo: xxxx; Palavras-chave: xxx; xxx; xxx; xxx; xxx; Abstract: xxxx; Keywords: xxx; xxx; xxx; xxx; xxx.

1.4- O título deve estar em negrito, em caixa alta e alinhado à esquerda da margem. Recomenda-se que ele não ultrapasse duas linhas.

1.5- A identificação deve constar em itálico e negrito, à direita, oito linhas abaixo do título e ter o nome completo e a titulação e filiação acadêmica na nota de rodapé, juntamente com o e-mail para contato (sem a palavra e-mail).

1.5.1- A informação sobre a instituição a qual o autor pertence deve constar por extenso, seguida da sigla entre parênteses, cidade, estado e país. Ex.: Professor do Departamento de Letras Orientais (DLO) da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil; xxxxx@xxx.com.br.

1.5.2- No caso de autoria conjunta, repetir o procedimento do item 1.5.1, constando os nomes separadamente.

1.6- O resumo não deve exceder dez linhas, em cada versão. Deve deixar espaço de duas linhas entre o nome e o resumo em português, e uma linha entre as palavras-chave em português e o resumo em inglês ou francês. Não deve saltar linha entre os resumos e palavras-chave.

1.7- Os itens como **Introdução**, a **Conclusão** e os **Subtítulos**, quando for o caso, devem estar destacados em negrito à margem esquerda e ter numeração sequencial a partir de 1 (um), seguida por ponto. Ex.: **1. Introdução**

1.8- As **citações com até três linhas** devem aparecer no corpo do texto, indicando o sobrenome do autor, a data da publicação e a(s) página(s) citada(s), entre parênteses. As **citações acima de três linhas** devem ser digitadas sem aspas, em fonte 11, espaço simples e com recuo esquerdo de 2,5cm. As obras citadas devem constar obrigatoriamente da bibliografia no final do artigo, com dados bibliográficos completos, como segue:

1.8.1- No caso de livros: SOBRENOME, Prenome do Autor (por extenso). **Título do Livro**: subtítulo (sem negrito). Edição. Local de publicação (cidade): editora, ano de publicação. Série, número da série, se houver. Ex.: SANTOS, Alberto. **Língua Japonesa**: traduções. 1^a. ed. São Paulo: Saraiva, 1920.

1.8.2- No caso de artigos de revistas: SOBRENOME, Prenome do Autor (por extenso). Título do Artigo. **Título do Periódico**, Local de Publicação (cidade), volume, número, páginas inicial-final, mês e ano. Ex.: SAVIANI, Demerval. A Universidade e a Problemática da Educação e Cultura. **Educação Brasileira**, Brasília, v.1, n.3, p. 35-58, maio/agosto, 1979.

1.8.3- No caso de artigos de coletâneas: SOBRENOME, Prenome do Autor (por extenso). Título do Artigo. In: SOBRENOME, Nome do organizador. **Título da Coletânea**. Edição. Local de Publicação: Editora, Data. Capítulo, página do capítulo. Ex.: CUNHA, Alves. Ações para deter o desmatamento. In: GOUVEIA, Cristine (org.). **Ecologia Mundial**. 2^a. ed. São Paulo: Ed. Crescer, 1999. Capítulo 13, p. 179-185.

1.8.4- No caso de diferentes títulos do mesmo autor publicados no mesmo ano, o dado diferencial será uma letra após a data (por ex.: SANTOS, 2011a; 2011b).

Nos demais casos não especificados, a padronização deve seguir as Normas da ABNT (cf: <http://www.abntcolecacao.com.br/>). A desconsideração das normas **implicará devolução dos artigos** para correção.

1.9- A **romanização** dos termos japoneses deve seguir as regras do *Sistema Hepburn*. As vogais longas devem ser indicadas por meio do acento circunflexo (ex. â, ô, û). Para maior clareza, uma apóstrofe deve ser empregada para grafar a separação das sílabas nas palavras do tipo *shin'yô* ou *Man'yôshû*. Os *kanji* podem ser utilizados desde que acompanhados por sua correspondente em letras romanas e os nomes próprios japoneses devem seguir a seqüência *sobrenome e nome*, conforme o sistema japonês. Ex.: 万葉集 (*man'yôshû*); Natsume Sôseki.

1.10- As **ilustrações** devem ser colocadas em arquivos à parte, no formato JPEG ou TIFF, com as respectivas legendas, indicando o lugar de sua inserção no corpo do texto e acrescidas de citação da fonte, caso não sejam originais do trabalho.

1.11- A **autenticidade** e o **conteúdo** dos artigos publicados são de responsabilidade dos autores.

1.12- Está previsto que o número 36 de Estudos Japoneses será publicado somente no formato digital.

2. Envio de trabalhos

2.1- Os artigos para apreciação devem ser enviados aos endereços eletrônicos revistaestudosjaponeses@gmail.com e cejap@usp.br em duas versões: uma com identificação, contendo o nome do autor e filiação acadêmica quando existente, e outra sem identificação, a ser destinada para parecerista (s).

2.2- O depósito do trabalho terá validade após a confirmação de recebimento da Comissão de Publicação.

2.3- Os artigos, após o depósito, serão submetidos aos pareceristas definidos pela Comissão de Publicação.

2.4- A Comissão de Publicação terá o prazo de 60 (sessenta) dias para se manifestar sobre o resultado da apreciação do trabalho submetido, prazo este a contar a partir da data de recebimento. Ao Conselho Editorial reserva-se o direito de não permitir a publicação dos textos enviados, bem como o de solicitar aos autores possíveis alterações. Dois pareceres negativos acarretam a recusa do artigo, sendo esse fato comunicado ao (s) autor (es) por escrito, com detalhamento dos motivos.

2.5- Para este número, todos os artigos para apreciação devem ser enviados até 30 de novembro de 2015.

LIVRARIA HUMANITAS/DISCURSO
Av. Prof. Luciano Gualberto, 315
Cidade Universitária
05508-010 - São Paulo - SP - Brasil
Tel. (11) 3091-3728 / Telefax: (11) 3091-3796
e-mail: livrariahumanitas@usp.br

HUMANITAS - DISTRIBUIÇÃO
Rua do Lago, 717 - Cid. Universitária
05508-080 - São Paulo - SP - Brasil
Telefax: 3091-2920
e-mail: editoriahumanitas@usp.br
<http://www.editorahumanitas.com.br>

SERVIÇO DE EDITORAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO

TEL: 3091-2920/4593
editorafflch@usp.br

Coordenação Editorial
M^a. Helena G. Rodrigues - MTb n. 28.840

Diagramação
Simonia Fukue Nakagawa 0010837/PR

Formato	16 x 23 CM
Mancha	12,5 x 20 cm
Tipologia	Times New Roman 11 e 14
Número de páginas	186

うらやまし 思ひ切る時 猫の恋
Urayamashi omoikiru toki nekono koi

越智越人 (1656 - ?)

『猿蓑』

Ah, que inveja sinto
Dos gatos tão resolutos
No desenlace do amor

Ochi Etsujin (1656 - ?)
Sarumino
(Capa de chuva do Macaco)